

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والابداع في التنمية البشرية

- أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

د. خالد بن فهد الحذيفي

د. إبراهيم بن محمد بن سليمان اللزام

- الفكرة الصوفية ودورها في التغيير الاجتماعي (دراسة تربوية للخطاب الروائي لنجيب محفوظ).

د. حنان أحمد رضوان

- مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة «معلم الصف» في كليات العلوم التربوية.

د. محمد إبراهيم راشد

- وعى طالبات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة فى الإسلام (دراسة ميدانية).

د. محمود صديق سلطان

د. أشرف عبد المطلب مجاهد

قضية للمناقشة

التمدرس الديمقراطى، الاتجاه البديل القديم الجديد.

أ. أمينة التيتون

الأبواب الثابتة

- استشرافات
- ندوات و مؤتمرات
- مراجعات كتب
- من رواد التربية
- قضية للمناقشة
- إصدارات جديدة
- تجارب تربوية
- تقارير استراتيجية

المجلد الرابع عشر

العدد ٥٤ (عدد خاص)

ديسمبر ٢٠٠٨

هيئة المستشارين

التربية العربية

العدد الرابع والخمسون

(ديسمبر ٢٠٠٨)

عـدد خـاص

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصـــــورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مساكن سوتير: عمارة ٥ مدخل ٢

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ بقسم أصول التربية

كليه التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ – ٢٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني: aced2050@hotmail.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات

المجلد الرابع عشر

♦ الافتتاحية — رئيس التحرير — ٤-٦

♦ أبحاث ودراسات:

➤ أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. — ٩-٧٦

د. خالد بن فهد الحذيفى – د. إبراهيم بن محمد بن سليمان اللزام

➤ الفكرة الصوفية ودورها في التغيير الاجتماعي (دراسة تربوية للخطاب الروائي لنجيب محفوظ). — ٧٧-١٧٢

د. حنان أحمد رضوان

➤ مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" في كليات العلوم التربوية. — ١٧٣-٢١٠

د. محمد إبراهيم راشد

➤ وعى طالبات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة فى الإسلام (دراسة ميدانية). — ٢١١-٣٢٢

د. محمود صديق سلطان – د. أشرف عبد المطلب مجاهد

مستقبل
التربية
العربية

العدد الخاص ٥٤

ديسمبر
٢٠٠٨

♦ قضية للمناقشة

➢ التمدرس الديمقراطى، الاتجاه البديل القديم الجديد. ٣٢٥-٣٣٤
د. أمينة التيتون

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــــة

نستهل هذا العدد، والذى يمثل الإصدار الخاص الثانى خلال عام ٢٠٠٨ لمجلة مستقبل التربية العربية، ببحث يعالج أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعدد فى تحصيل العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المدارس المتوسطة. حيث يستهدف الباحثان (الدكتور خالد الحذيفى والدكتور إبراهيم اللزام) تصميم برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، وتعرف أثر استخدام هذا البرنامج المقترح فى تحصيل مادة العلوم وتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثانى المتوسط فى المدارس السعودية، ثم تقديم أمثلة على كيفية بناء دروس قائمة على نظرية الذكاءات المتعدد. وفى إطار فروض محددة (ستة فروض) ثم استعراض المرتكزات المختلفة لكل من نظرية الذكاءات المتعددة والتفكير الناقد من حيث الافتراضات والأسس النظري والتقويم والخطوات واتجاهات التعلم واستراتيجياته. وقد اتبعت فى هذه الدراسة منهجية تجريبية تم فيها ضبط العوامل غير التجريبية وتنفيذ التجربة، وانتهت الدراسة بتقديم تشكيله هامة من النتائج.

وأما الدراسة التى تأتى بعد ذلك فهى التى ناقشت فيها الدكتورة حنان رضوان الفكرة الصوفية ودورها فى التغيير الاجتماعى، كما جاءت فى الخطاب الروائى للأديب المصرى العالمى نجيب محفوظ، حيث استخدمن الباحثة المنهج الفلسفى التحليلى فى تحديد مفهوم التصوف بأبعاده المختلفة وما ينطوى عليه من دلالات، وذلك فى علاقته بالواقع الاجتماعى والثقافى للمجتمع المصرى وما يرتبط به من تغيرات خلال المراحل التاريخية المختلفة كما انعكست فى أدب نجيب محفوظ وتمت الاستعانة فى هذا الصدد بالعديد من الأعمال الإبداعية والروائية التى تعس التطور الفنى والفكرى لنجيب محفوظ والدراسات

العلمية التى تناولت الملامح الفكري لأدبه، وكذلك الكتابات والدراسات النقدية لأعماله ولقاءات وحواراته المتنوعة.

بينما استهدفت الدراسة الثالثة، والتى قدمها الدكتور محمد إبراهيم راشد الكشف عن مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" فى جامعة الإسراء الخاصة إلى جانب فحص مشكلة تدنى التحصيل لدى هؤلاء الطلبة ومدى استخدامها فى المواقف الحياتية، وقد استخدم الباحث منهجية ميدانية طبقت على عينة من الطلاب فى كليات العلوم التربوية، وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات الهامة.

أما الدراسة الرابعة والأخيرة فقدمها كل من الدكتور محمود سلطان والدكتور أشرف مجاهد وهى دراسة مطولة عالجت قضية هامة للغاية تتصل بمدى وعى طالبات جامعة الأزهر الشريف ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة فى الإسلام، وقدرتهن على تفنيد الشبهات التى تثار حول هذه الحقائق. وقد استخدمت فى ذلك منهجية وصفية تحرت الجذور التاريخية لمكانة المرأة فى الثقافتين الإسلامية والغربية، ومكونات الدور الحضارى للمرأة فى هاتين الثقافتين وأوجه الخلاف بينهما من حيث حقوق الإنسان، ثم تطرقت على أهم القضايا المطروحة حول حقوق المرأة فى الإسلام. وفى ضوء هذا كله تم قياس وعى الطالبات موضوع الدراسة بهذه القضايا وحددت المتغيرات التى تؤثر فى مدى اختلافهن حول تلك القضايا.

وفى باب قضية للمناقشة عرضت الباحث أمينة التيتون أبعاد الاتجاه الجديد فى التنشئة الاجتماعية النظامية وهو "التمدرس الديمقراطى" حيث حاولت أن تكشف عن ملامح هذا الاتجاه الجديد واستطاعت أن تتحرى جذوره فى الفكر والممارسة العالمية بدءاً

من الطرح الأثينى له، عند أفلاطون ومن جاء بعده وامتداداً لما قدمه اليساريون الجدد فى هذا الصدد فى الستينيات والسبعينات وصولاً إلى ما تقدمه التجربة العالمية الآن من صيغ وأشكال متنوعة تحقق الديمقراطية فى أوسع صورها، وتلبى الاحتياجات الحقيقية للناشئة.

رئيس التحرير



أبحاث ودراسات

- أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

  د. خالد بن فهد الحذيفي

- الفكرة الصوفية ودورها في التغيير الاجتماعي (دراسة تربوية للخطاب الروائي لنجيب محفوظ).

  د. حنان أحمد رضوان

- مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" في كليات العلوم التربوية.

  د. محمد إبراهيم راشد

- وعى طالبات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة فى الإسلام (دراسة ميدانية).

  د. محمود صديق سلطان – د. أشرف عبد المطلب مجاهد

أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط



د. خالد بن فهد الحذيفي* – د. إبراهيم بن محمد بن سليمان اللزام**

مقدمة:

ظلت النظرة التقليدية للذكاء سائدة لدى كثير من علماء النفس والتربية حتى الربع الأخير من القرن الماضي، حيث أعتبر الذكاء قدرة معرفية موحدة يُولد بها الإنسان، وتتكون من قدرة على المنطق واللغة يمكن قياسها باختبارات الإجابة القصيرة، ويظل الفرد سائر حياته في مستوى لا يتغير من الذكاء حتى لو امتلك قدراً كبيراً من المعلومات أو اكتسب المهارات التي تمكنه من حسن التصرف.

وتغيرت هذه النظرة منذ عام ١٩٨٣م بظهور نظرية الذكاءات المتعددة لهيوارد جاردنر التي عارض بها النظرة التقليدية للذكاء، واقترح بدلاً منها أن الذكاء يمثل قدرة فكرية معينة تستلزم وجود مجموعة من مهارات حل المشكلات وإيجاد نتائج فعال يمهد لاكتساب معرفة جديدة (Gardner, 1983, 42).

وقد حدد جاردنر ثمانية أشكال من الذكاءات المتعددة كما يلي:

١- الذكاء اللغوي / اللفظي Linguistic Intelligence.

٢- الذكاء المنطقي / الرياضي Logical Mathematical Intelligence.

٣- الذكاء المكاني (البصري) Spatial Intelligence.

---

* أستاذ المناهج والتربية العلمية المشارك كلية التربية – جامعة الملك سعود.

** الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين)

٤- الذكاء الموسيقي (الصوتي) Musical Intelligence.

٥- الذكاء الجسمي / الحركي Bodily Kinesthetic Intelligence.

٦- الذكاء (الاجتماعي) Interpersonal Intelligence.

٧- الذكاء الشخصي (الذاتي) Intrapersonal Intelligence.

٨- الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence. (Gardner, 1993, 171)

والأنواع السابقة للذكاء في حقيقة الأمر قائمة أولية وليست نهائية، وأن كل نوع من أنواع الذكاء السابقة يمكن تقسيمها إلى أنواع فرعية، كما يمكن أن يختلف الأفراد فيما بينهم في النوع الواحد من الذكاء (الشيخ، ١٩٩٩م، ٢٨٦).

عندما وضعت المملكة سياستها التعليمية في الخمسينات من القرن الماضي، لم تغفل أهمية البحث والتقصي في الحصول على المعرفة، والتفكر والتدبر في نواميس هذا الكون، وما ورد بأهداف التعليم للمرحلة المتوسطة في المادة (٨٥) والتي تنص على "تشويقه إلى البحث عن المعرفة، وتعويده التأمل والتتبع العلمي"، والمادة (٨٦) والتي تنص على "تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب وتعهدها بالتهذيب والتوجيه". (وزارة المعارف، ١٩٩٥م)، وهي بذلك تريد أن يكتسب الطلاب تلك المهارات أ... ليمهم المتوسط. لهذا فإن الاهتمام بالبحث والتقصي والتفكير والمعرفة يجب أن يرى طريقة إلى مناهج التعليم، وخاصة مناهج تعليم العلوم، وإلاّ ستبقى هذه المواد من سياسة التعليم طموحات معطلة لا تتحقق على أرض الواقع.

وقد دلت إحدى الدراسات العلمية أن هناك تدنياً في مستوى تحصيل الطلاب في مادة العلوم للصف الثاني المتوسط عن المعدل العالمي، وكذلك ضعفاً في تنمية مهارات التفكير مثل التحليل والاستقصاء، وهذا مؤشر على ضعف مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية لهذه المادة. (الراشد، ٢٠٠٤م).

وبالرغم من التطور الملحوظ في مناهج العلوم وطرق التدريس القائمة على تنمية التفكير وقدرة الطالب على كيفية التوصل إلى المعرفة العلمية من خلال البحث والتحري والاستقصاء وإجراء التجارب وتنفيذ الأنشطة المختلفة، إلا أنه يلاحظ أن أغلب طرق التدريس والمناهج الدراسية لا تزال تركز على المعلومات وتلقينها بكم هائل للطلاب دون التركيز على تنمية التفكير. (المانع، ١٩٩٩م) (سعيد، ١٩٩٩م).

مما سبق يتضح أن هناك قصوراً في الطرق والأساليب والإستراتيجيات المتبعة في تعليم العلوم؛ الأمر الذي أدى إلى ضعف تحصيل الطلاب العلمي (الشهراني، والغنام، ١٩٩٣م)، وكذلك الضعف الواضح في مهارات التفكير لديهم.

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث كونه:

١- يقدم صورة عامة عن نظرية الذكاءات المتعددة واستخدامها في التعليم لمخططي المناهج الدراسية ومؤلفي الكتب والعاملين على تطويرها.

٢- يساعد في توجيه أنظار التربويين إلى إمكانية المساعدة في كيفية تضمين تلك الذكاءات المتعددة في المقرر الدراسي.

٣- يتزامن البحث الحالي مع الاهتمامات المتزايدة على المستويين الدولي والمحلي في تنمية مهارات التفكير التي تهدف إلى تعليم الطلاب كيف يفكرون.

٤- قد يسهم في تطوير طرق وأساليب تعليم العلوم وتُعلّمها.

٥- قد يساعد بعض معلمي العلوم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية ليصل إلى ذكاءات الطلاب المتعددة وأنماط تعلمهم، وتعرف قدراتهم العقلية وإشباع حاجاتهم.



٦- قد يساعد بعض معلمي العلوم على تخطيط وصياغة برامج علاجيــة للتغلــب علــى مشكلة انخفاض تحصيل الطلاب.

٧- يفيد في الكشف عن الطلاب الموهوبين وتنمية مواهبهم وذكاءاتهم والمســاعدة علــى توجيههم حسب قدراتهم.

٨- يؤمل في أن يكوّن نماذج وأنماط جديدة للطلاب تعمل على حل مشكلاتهم في الحيــاة إذا استخدم الطالب مهارات التفكير المناسبة له بشكل جيد.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١- تصميم برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة.

٢- معرفة أثر استخدام البرنامج المقترح في تحصيل مادة العلوم وتنمية مهارات التفكيــر الناقد لطلاب الصف الثاني المتوسط.

٣- تقديم أمثلة على كيفية بناء دروس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما أثر التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعــددة فــي تحصيل مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

٢- ما أثر التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاءات المتعــددة فــي تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

فروض البحث

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي.

٦- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي.

حدود البحث

يقتصر البحث على:

الحدود الموضوعية:

وحدة "الحركة، والصوت، وطبيعة الضوء" من كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط (بنين) المقرر من وزارة التربية والتعليم طبعة ١٤٢٧هـ – ١٤٢٨هـ (التطوير

التربوي، ١٤٢٧هـ) ويستخدم الباحثان إستراتيجيات الذكاءات المتعددة للمجموعة التجريبية والطريقة السائدة للمجموعة الضابطة (الطريقة السائدة هي المحاضرة والإلقاء وبعض العروض العملية).

الحدود الزمانية:

تدريس المجموعتين خلال ستة أسابيع في الفصل الدراسي الأول عام ١٤٢٨ – ١٤٢٩هـ حيث موعد دراسة الوحدة المذكورة حسب المقرر الدراسي.

الحدود المكانية:

طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض.

مصطلحات البحث:

الذكاءات المتعددة:

عرفها جاردنر (Gardner, 1993) بأنها "القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية"، ويعرّفها بتفصيل أكثر بأنها "مجموعة من القدرات التي تسمح للفرد أن يحل المشكلات أو أن يشكل منتجات لها مكانة في محيط ثقافي ما أو أكثر". (Gardner, 1999).

وعرفها جابر بأنها "مجموعة من المهارات العقلية المتمايزة القابلة للتنمية والتي تعرف بـ "الذكاءات الثمانية" التي توصل إليها هوارد جاردنر Howard Gardner والمتمثلة في الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي/الرياضي – والذكاء المكاني والذكاء

الجسمي/الحركي والذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي والذكاء الطبيعي (جابر، ١٤٢٤هـ).

وقد عرّف الباحثان الذكاءات المتعددة بشكل عام بأنه "مجموعة من القدرات العقلية المتفاوتة القابلة للتنمية متمثلة في الذكاءات الثمانية".

التحصيل الدراسي:

وهو درجة الاكتساب التي يحققها الطالب أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين (علام، ٢٠٠٠م).

ويعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: مقدار ما يحصل عليه طلاب الصف الثاني المتوسط من معلومات ومهارات عند دراستهم لوحدة "الحركة، الصوت، طبيعة الضوء" في مادة العلوم باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والطريقة السائدة معبراً عنه بدرجات الاختبار التحصيلي المقدم لغرض البحث الحالي.

التفكير الناقد:

عرفه عثمان (١٩٩٢م) بأنه "يتمثل في قدرة الفرد على التحقق من الافتراضات والبدائل باستخدام أساليب التجريب وصولاً إلى الحقائق".

وعرفه بانل (Panal, 1996) بأنه "عملية خاصة ذات معنى هادف وتختص بالتنظيم الذاتي للقيم، وهو عبارة أيضاً عن مهارات معرفية خاصة بالترجمة، التحليل، تقييم الاستدلال، الشرح أو التحليل، وهذه المهارات توظف أو تتفاعل في التفكير وعملية الاستدلال".

وعرفه جروان (١٤٢٦هـ) بأنه "نشاط عقلي مركب وهادف، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة. ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة".

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه "نمط من التفكير وعملية عقلية يقوم بها الطالب عندما يواجه موقفاً مشكلاً يمارس خلالها المهارات العقلية المتمثلة في معرفة الافتراضات وتقصي المعلومات المقدمة له لتفسيرها والربط بينها واستنتاج واستنباط العلاقات بينها وتقويم الحجج والبراهين ويعبّر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير المعدّ.

أما مهارات التفكير الناقد فيعرفها الباحثان إجرائياً كما يلي:

١- معرفة الافتراضات: قدرة الطالب على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الطالب بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.

٢- التفسير: قدرة الطالب على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

٣- زلاستنباط: قدرة الطالب على معرفة العلاقة بين وقائع معينة تُعطى له، بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقه تماماً من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الطالب منها.

٤- **الاستنتاج:** قدرة الطالب على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تُعطى له.

٥- **تقويم المناقشات:** قدرة الطالب على إدراك الجوانب المهمة التي تتصل اتصالاً مباشراً بقضية ما ويمكن تمييز نواحي القوة أو الضعف فيها.

نظرية الذكاءات المتعددة

مدخل إلى دراسة الذكاء

مقدمة:

كان الاعتقاد سابقًا عند الكثير من علماء النفس، وبخاصة علماء القياس والتقويم، أن كل شيء في الحياة يحتاج إلى أن يقاس، ففي رأي لورد كيلفن "إذا كنت لا تستطيع قياس شيء ما وتعبر عنه بالأرقام فإن معرفتك ضحلة وغير مرضية، وفي الحقبة نفسها نشأت نظرية سبيرمان حول الذكاء العام والتي استندت إلى فكرة أن الذكاء يورث عن طريق الجينات والكروموسومات، ويمكن قياسه من خلال قدرة المرء على تسجيل مجموع علامات كاف في اختبار عقلي ما، مثل اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء الذي يعطي مجموعًا ساكنًا ومستقرًا لمستوى الذكاء (IQ). (ثورانديك، ١٩٨٩م).

ونتيجة لهذا الاعتقاد فإنه عندما ينظر الناس إلى ذكائهم كشيء ثابت لا يتغير فإنهم يكافحون للحصول على تقييمات إيجابية لقدراتهم، وفي الوقت نفسه يتجنبون إظهار أي دليل على تدني تلك القدرات. وهم يعتقدون أن الذكاء يتجلى في أداء المهمات؛ فهم إما يملكوا القدرة أو لا يملكونها، ومثل هذا المفهوم السلبي للذات يؤثر على المجهود الذي سيقوم به الفرد. فالمجهود والقدرة يرتبطان سلبيًا في تقرير المنجزات، فإن بذل المرء

جهدًا كبيرًا في تنفيذ مهمة ما سيؤخذ على أنه مؤشر على تدني قدرته (كوستا وكاليك، ١٤٢٤هـ أ).

نحو رؤية جديدة للذكاء

تجلت النظرة التقليدية للذكاء بأن الفرد رقم كمي يحكم عليه من خلال اختبار عقلي ما، فإما أن يكون ذكيًا، أو منخفض الذكاء، وبالتالي فإن دور البيئة سيكون ضحلاً جدًا، ودور المدرسة وعمليات التعلم والتعليم في مستواها المتدني؛ لذلك فإنه يُحتاج إلى تعريف للذكاء يهتم بعادات العقل النشطة أو الفعالة مثلما يهتم بجزئيات عملية التفكير أو هياكل المعرفة، كذلك نحتاج إلى تطوير أهداف تعلمية تعكس الاعتقاد بأن المقدرة هي ذخيرة من المهارات يختزنها المرء وتظل قابلة للتوسع باستمرار، وأن الذكاء ينمو ويتزايد من خلال الجهود التي يبذلها الفرد في عملية التعلم والتعليم التي يحياها (كوستا، كاليك، ١٤٢٤هـ ب).

ويشير كوتيولاك (Kotulak) أنه كي يتمكن الدماغ من استيعاب تعلم جديد نجده يعمد إلى بناء مزيد من الارتباطات، أو التشابكات العصبية بين خلاياه وفيما بينها، وقد تبين أن مجاميع أو درجات مستوى الذكاء قد تزايدت بمرور السنين، وهذا يثبت أن الذكاء ليس ثابتًا بل مرن ويتعرض لتغيرات كبيرة ارتفاعًا وهبوطًا بناء على أنواع المثيرات التي يحصل عليها الدماغ من البيئة المحيطة به (Costa, 2005).

كان روفين فورشتاين (Feuerstein) يؤمن بأن الذكاء ليس شيئًا ثابتًا بل هو نتيجة للتجربة والتدخلات التي يقوم بها أشخاص مؤثرون في بيئة الطفل، وتشكل هذه النظرية الحديثة نظرة جديدة إلى الذكاء كشيء قابل للتعديل، وأن الذكاء يمكن تعليمه وأن

باستطاعة الأفراد أن يواصلوا تعزيز أدائهم المعرفي طوال حياتهم وأننا جميعًا "موهوبون"، وأننا جميعًا في الوقت ذاته "معوقون" (Costa, 2000).

إنّ جدلية قضية الذكاء من حيث هو موروث أم مكتسب ما زالت قضية يتبناها كثير من العلماء الذين اهتموا بدراسة الذكاء عبر سنوات خلت، وكل اتجاه في هذا المجال له مؤيدوه ومعارضوه، وفي هذا السياق تشير المراجع المتخصصة إلى أن العديد من جوانب الذكاء موروثة من الآباء إلى الأبناء عبر الجينات، وبالتالي يحتاج المعلمون فهم التطبيقات التربوية لهذه الحقيقة وعلى أساس بعض الاختلافات حول مصدر وثبات الذكاء هو الخلاف على مدى تأثير الجينات مقابل تأثير البيئة على الأفراد، ولهذا السبب يكون من الضروري على الفرد فهم التأثيرات المتباينة لعاملي الجينات (الوراثة) والبيئة.

لقد اعتقد أغلب أو بعض علماء النفس أن الذكاء ثابت، وما زال بعضهم حتى اليوم يعتقد بهذه الفكرة ولكن هناك عدد منهم لا يعتقدون ذلك، ومنهم ستيرنبيرغ (Sternberg)، والمفهوم الأساسي في هذه المناقشة هو فكرة تعديل الذكاء، أو المدى الذي تكون فيه الخاصية أو الميزة عرضة للتغيير، اتضح من المناقشات السابقة أن الذكاء ليس موروثًا بالكامل ولكن هناك مجموعة من العلماء يعتقدون بأنها خاصية ثابتة، وفي الوقت نفسه فثمة نفر من هؤلاء العلماء يرون أن الخصائص أو السمات الموجودة في الأفراد قابلة للتعديل إلى حد ما، مثال ذلك بافتراض أن الجينات حددت سمة الطول لدى أحد الأفراد بأنها (٩٠ سم) فإن هذا الفرد لن يتمكن من الوصول إلى هذه السمة ما لم تتوافر مجموعة من العوامل البيئية المتمثلة في الرعاية الوالدية الجيدة ونوع التغذية التي يتلقاها ومستوى الرعاية الصحية المتوافرة له. أضف إلى ذلك أن عوامل التغذية لها تأثير كبير

على جميع جوانب النمو سواء أكانت الخاصية موروثة أم لا والذكاء واحد من هذه السمات (Sternberg, 2002).

كما هو معروف فإن فكرة اختلاف الأفراد في القدرات هي فكرة مقبولة على نطاق واسع، وبناءًا على هذه الفكرة يمكن تسمية فرد ما بأنه ذكي أو أكثر ذكاءً أو أقل ذكاء.

إنّ الاتفاق على تعريف محدد للذكاء أمر صعب، فمثلاً قد يُطلق معلم الرياضيات على الطالب أحمد بأنه ذكي في حل المعادلات الرياضية، في حين أن هذا الطالب نفسه لا يتمكن من الاستمرار في الحديث مع طالب آخر أكثر من ثلاث جمل!

وبالرغم من أن مجموعة الخبراء لم يتفقوا كليًا على تعريف للذكاء؛ إلا أنّ روبرت ستيرنبيرغ ووليمز (Sternberg & Willims, 2002) قد عرفاه بأنه: سلوك تكيفي وهدف موجه، ولعل هذا التعريف موسع جدًا، حيث يترك مكانًا للكثير من الأفكار المتباينة عن محددات الذكاء من حيث أنه قدرة أُحادية، أو أنه مجموعة من القدرات، أو مسألة رئيسة يجري التعامل معها من خلال نظريات متباينة للذكاء.

مفهوم الذكاء من وجهة نظر مدارس علم النفس:

إنّ المتتبع لمفهوم الذكاء في مدارس علم النفس المختلفة يلمس اختلافًا واضحًا بين المنظرين في هذا المجال الخصب من مجالات علم النفس، ولعل مرد هذا الاختلاف يعود إلى المناحي (Approaches) والاتجاهات النظرية المتباينة التي ينتمي إليها هؤلاء المنظرين.

النظريات السيكومترية في الذكاء:

نظرية عامل الذكاء العام *Theory A General Intelligence Factor*

اقترح عالم النفس البريطاني تشارلز سبيرمان (Charles Spearman) في الفترة (١٩٠٤ – ١٩٢٧)، أن الذكاء يمكن فهمه من خلال فهم عاملين أو بعدين مهمين الأول: هو العامل العام (General Factor) والذي يرمز له سبيرمان بالرمز (G) والذي يعني القدرة على أداء مهمات مختلفة، أو القدرة على إدراك العلاقات، وهي قدرة يستخدمها الأفراد في إنجاز أعمالهم، والثاني هو العامل الخاص (Specific Factor)، والذي يرمز له سبيرمان بالرمز (S) حيث أشار سبيرمان إلى أن العامل الخاص هو العامل الذي يعني القدرة على أداء نوع معين من المهمات معينة مثل (اختبار المفردات، علم الحساب، الذاكرة) (Sternberg & Willims, 2002).

نظرية ثورندايك *Thorndike Theory*:

رفض ثورندايك وجود ما يسمى بالذكاء العام أو القدرة العقلية العامة؛ حيث يرى أن الذكاء نتاج عدد كبير من القدرات العقلية المترابطة، والتي تتوقف على عدد ونوعية الارتباطات أو الوصلات العصبية التي يكونها الفرد نتيجة الخبرات التي يمر بها.

نظرية ثرستون: القدرات العقلية الأساسية عديدة وليست واحدة:

والقدرات العقلية السبع عند ثرستون هي على النحو الآتي (Sternberg & Willims, 2002):



الاستيعاب اللفظي، والطلاقة اللفظية، الاستدلال الاستقرائي، التصور المكاني (الفراغي)، الأعداد، الذاكرة، السرعة الإدراكية.

هي على النحو الآتي (Sternberg & Willims, 2002):

الاستيعاب اللفظي، والطلاقة اللفظية، الاستدلال الاستقرائي، التصور المكاني (الفراغي)، الأعداد، الذاكرة، السرعة الإدراكية.

اقترح ريموند كاتل وجون هورن (Ratmond Cattell and John Horn) أنه بالإمكان وضع العامل العام (G) على قائمة الهرم، وأدنى من ذلك عاملان مساعدان وهما ما يعرفان بالذكاء السائل (Fluid Intelligence) والذكاء المبلور (Crystallized Intelligence).

نظرية جيلفورد *Guilford Theory*:

تستند هذه النظرية بشكل أساسي إلى العقل، وتتساوى في ذلك مع أفكار سبيرمان وثيرستون، غير أن جليفورد أدخل الخصائص اللااستعدادية كالحالة المزاجية والدافعية التي ترتبط بالإبداع، إلا أنه لم يولها اهتمامًا كافيًا، وقد ميز جيلفورد الخصائص المرتبطة بالإبداع على أساس التحليل العاملي، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، والحساسية للمشكلات (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧م).

نظرية تطور التفكير المنطقي:

يعتقد بياجيه (Jean Piaget) (١٨٩٦ – ١٩٨٠) أن الذكاء هو القدرة على التفكير المنطقي، وأن الذكاء يتطور نتيجة التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية،

وجاءت اهتمامات بياجيه بالكيفية التي يفكر بها الطفل أكثر من اهتمامه بماذا يفكر أو بكم من الحقائق يعرف، إنه يهتم بأشكال التفكير أكثر من اهتمامه بمحتواه.

نظريات الدماغ:

أولاً: نظرية الدماغ الثلاثي *The Triume Brain*:

هذه النظرية من اقتراح بول ماكلن (Paul Maclean) في عام (١٩٥٢)، حيث يتكون الدماغ وفق هذه النظرية من ثلاثة أدمغة (Three Brains) هي: الدماغ الزاحف والدماغ اللمبي والدماغ العصبي الخارجي (كوفاليك وأولسن، ٢٠٠٤م).

ثانيًا: نظرية النصفين الكرويين *Tow Hemispheres Brain Theory*:

وقد بيّن "سبيري" أن الجانب الأيسر للدماغ يتميز بأنه تحليلي، يختص بمعالجة المعلومات من خلال ربط الأجزاء بالكل بشكل خطي تتابعي، وهذا أكثر ما يكون فعالية في معالجة المعلومات اللفظية وترميز اللغة، وفك رموزها، كما يعمل هذا الجانب بشكل رئيس في ما يتصل بالكلمات، والرياضيات الرقمية، والأجزاء، والأمور التتابعية الخطية، والمنطق الأرسطي (Hellige, 2001).

أمّا الجانب الأيمن للدماغ فيتم فيه تجميع الأجزاء لتخليق الكليات، فهو تركيبي يعالج المعلومات بالتوازي أو بشكل متزامن، فيبحث عن الأنماط وينشئها، ويتعرف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، وهو أكثر ما يكون فاعلاً في الأمور ذات الطبيعة البصرية والمكانية كما في الرسم، وصنع الصور، كما تقع الموسيقى في نطاق هذا الجانب من الدماغ (Sousa, 2001).



ثالثا: نظرية الدماغ الكلي *The Whole Brain*:

قدم العالم نيد هيرمان (Ned Herrmann) مفهومًا آخر لفهم وظائف الدماغ من خلال نظرية الدماغ الكلي، أو التي تسمى أحيانًا بالنموذج الرباعي (Four Quadrant Model) ويرمز لها بالرموز D, C, B, A (Adams, 2005).

رابعًا: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ *Brain Based Learning Theory*

بيّن أصحاب هذه النظرية كين وكين (Cain & Cain)، أن الدماغ مزود فطريًا بمجموعة من القدرات الكامنة منها القدرة على التنظيم الذاتي، والقدرة على تحليل البيانات والتأمل الذاتي، وقدرة لا متناهية على الإبداع، وانتهى كين وكين (Caine & Caine, 2002) إلى صوغ اثني عشر مبدأ من مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

نظريات الانظمة المعاصرة للذكاء

أولاً: النظرية الثلاثية للذكاء البشري *The Triarchic of Human Intelligence*

قدم روبرت ستيرنبيرغ (R. Sternberg) نظرية جديدة توضح طبيعة الذكاء ومكوناته من خلال تصور يقوم على ربط القدرات العقلية بعمليات التفكير المتضمنة في تلك القدرات، حيث يرى أن الذكاء البشري يشكل عملية متفاعلة تستخدم في شتى مناحي الحياة؛ إذ ينزع الفرد باستمرار محاولاً فهم البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي فإن اختبارات الذكاء التقليدية لا تقيس إلا جزءًا بسيطًا من مهارات العقل الإنساني، وعليه يعتقد ستيرنبيرغ أن الذكاء البشري ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة تشكل ما يعرف بالنظرية الثلاثية في الذكاء، وهذه الأقسام هي السلوك الذكي العاملي والخبراتي والبيئي (Sternberg, 2002).

ثانيًا: نظرية الذكاء الانفعالي *Emotional Intelligence Theory*:

إنّ البحث في مفهوم الذكاء الانفعالي يشكل اللبنة الأولى في تذوت هذا المجال، ولعل التفسير الذي أورده الريماوي (٢٠٠٥م) يؤكد على العلاقة القوية ما بين الانفعال والذكاء، حيث يشير المكوّن الأول وهو الذكاء إلى القدرة على حل المشكلات، والقدرة على التكيف، والقدرة على التعلم من الخبرة.

والمكون الثاني هو الانفعال والذي هو حالة من الاستعداد للفعل، ووضع الأولويات، وتدعيم المخططات، وما يصحبها من تغيرات جسمية، وتعبيرات، وأفعال.

ثالثًا: نظرية الذكاء الأخلاقي *Moral Intelligence Theory*:

ويشير إلى قابلية الفرد على فهم الصواب من الخطأ من خلال توافر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بنائه المعرفي تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة (بروربان، ٢٠٠٣م).

جذور نظرية الذكاءات المتعددة *Roots of Multiple Intelligence*:

تعود جذور نظرية الذكاءات المتعددة إلى عام (١٩٧٩) عندما طلبت مؤسسة فان لير (Van Leer) من جامعة هارفارد الأمريكية (Harvard) القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقييم المعارف العلمية، والقدرات الذهنية لدى الأفراد، وإظهار مدى تفعيلها في مواقف الحياة المختلفة.

مفهوم الذكاءات المتعددة *Concept of Multiple Intelligence*:

لقد عرف جاردنر الذكاءات المتعددة على أنها: القدرة على حل المشكلات، أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardner, 1993).

وصف الذكاءات المتعددة *Intelligences Described*:

فيما يلي عرضًا لأنواع الذكاءات المتعددة كما تشير إلى ذلك المراجع العلمية المتخصصة مثل (جابر، ١٤٢٤هـ) (أمزيان، ٢٠٠٤م) (أرمسترونج، ١٤٢٧هـ) (Armstrong, 2000) (جاردنر، ١٤٢٥هـ) (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٦م).

١- الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence):

هو قدرة الفرد على أن يكون حساسًا للغة المكتوبة والمنطوقة، والقدرة على تعلمها، واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، وتوظيفها شفويًا أو كتابياً.

٢- الذكاء المنطقي الرياضي (Logical – Mathematical Intelligence):

هو القدرة على تحليل المشكلات استنادًا إلى المنطق، والقدرة على توليد تخمينات رياضية، وتفحص المشكلات والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على التعامل مع الأعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي، من خلال وضع الفرضيات وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز.

٣- الذكاء المكاني البصري (Spatial Intelligence):

هو القدرة على التصور الفراغي البصري، وتنسيق الصور المكانية، وإدراك الصور ثلاثية الأبعاد، إضافة إلى الإبداع الفني المستند إلى التخيل الخصب، ويتطلب هذا النوع من الذكاء توافر درجة من الحساسية للون والخط، والشكل والطبيعة والمجال والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر.

٤- **الذكاء البدني الحركي (Bodily – Kinesthetic Intelligence):**

هو القدرة على استخدام المهارات الحسية والحركية والتنسيق بين الجسم والعقل من خلال العمل على إيجاد تناسق متقن لمختلف الحركات التي يؤديها الجسم بكامل أطرافه أو جزء من أطرافه.

٥- **الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence):**

هو القدرة على تمييز النبرات والألحان والإيقاعات المختلفة.

٦- **الذكاء البينشخصي (الاجتماعي) (Interpersonal Intelligence):**

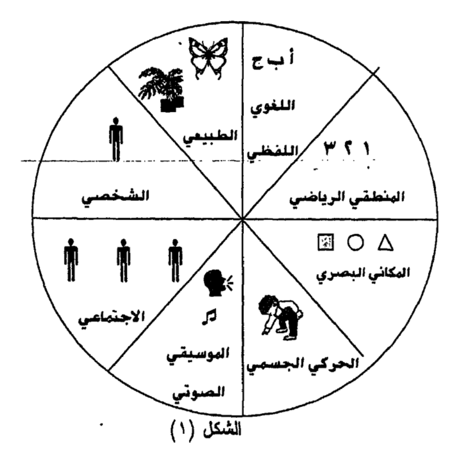
هو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ونواياهم وأهدافهم ومشاعرهم والتمييز بينها، إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات ومن ثم القدرة على الاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية من خلال التفاعل والاندماج معهم، إضافة إلى وجود أنماط من التواصل اللغوي وغير اللغوي والانتباه الدقيق لردود أفعال الآخرين.

٧- **الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence):**

يشير إلى القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته، وقدرته على تصور ذاته من حيث نواحي القوة ونواحي الضعف، والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وفهمه وتقديره لذاته، ومن ثم توظيف هذه القدرة في توجيه نمط حياته من خلال التخطيط لها.

٨- **الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence):**

تظهر هذه القدرة في تحديد وتصنيف الأشياء الموجودة في الطبيعة من نبات وأزهار وأشجار، وحيوانات وطيور.



الشكل (١)

فطيرة الذكاءات المتعددة (أرمسترونج، ١٤٢٧هـ)

افتراضات نظرية الذكاءات المتعددة:

١- أن البشر لهم اختلافات في القدرات والاهتمامات وبالتالي نحن لا نتعلم بنفس الطريقة (Melrose, 1997).

٢- نحن لا نستطيع أن نتعلم كل شيء يمكن تعلّمه.

مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:

١- **الذكاء متعدد وليس مفردًا**: جاردنر يفترض وجود ذكاءات متعددة، حيث تعمل الذكاءات الثمانية المتميزة بشكل منفصل نسبيًا إلى حدّ ما عن بعضها البعض (Sternberg, 1998).

٢- كل شخص مركّب من ذكاءات ديناميكية.

٣- تختلف الذكاءات في تطورها بين الأفراد.

٤- كل الذكاءات ديناميكية.

٥- يمكن تعريف الذكاءات المتعددة ووصفها.

٦- يستحق كل شخص الفرصة التي تمكنه من تطوير أكبر عدد من القدرات والمشاركة في تطوير المجتمع من خلال نقاط القوة لديه (الخزندار، ٢٠٠٢م).

٧- يمكن استخدام نوع من هذه الذكاءات لتعزيز نوع ذكاء آخر نوع الذكاء الذي يتفــوق فيه الفرد يدعم ويساعد المجالات الضعيفة فيه (الشربيني، وصادق، ٢٠٠٢م).

٨- تعتبر تجارب الفرد وثقافته وبيئته السابقة والتشتت، عوامل حاسمة فــي المعرفــة، المعتقدات، والمهارات في كل الذكاءات.

٩- تزود الذكاءات كلها بمصادر متناوبة، وقابليات كامنة.

١٠- قلما يشاهد الذكاء بشكل مجرد.

١١- تنطبق النظرية التطورية على نظرية الذكاءات المتعددة.

١٢- بما أننا نتعلم أكثر في كل الذكاءات المتعددة فإن أي صفحة نفسية للذكاءات المتعددة قابلة للتغير.

١٣- بإمكان الفرد التعبير عن كل ذكاء بأكثر من طريقة.

١٤- كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة يخضــع للمحكــات التــي وضــعها جــاردنر (أبو حطب، ١٩٩٦م).

الاسس النظرية للذكاءات المتعددة

The Theoretical Basis for MI Theory

(عبد الحميد، ٢٠٠٣) (Armstrong, 2000) (نوفل، ١٤٢٨هـ) (أرمسترونج، ١٤٢٧هـ):

١- إمكانية عزل الذكاء نتيجة التلف الدماغي:

لقد عمل جاردنر مع مجموعة من العلماء الذين اهتموا بإصابات الدماغ، وذلك من خلال دراسة مجموعة من الأفراد الذين أصيبوا بتلف في منطقة من مناطق الدماغ، حيث لاحظ أن التلف الدماغي يظهر في مناطق دون أخرى، فعلى سبيل المثال عند إصابة دماغ فرد ما في منطقة بروكا (Broca Area) التي تقع في الفص الجبهي الأيسر (Left Frontal Lobe) مما يعني أن هذا الفرد لديه تلف في الذكاء اللغوي، وبالتالي فإنه يعاني من صعوبة في مهارات التفكير اللغوي المتمثلة في القراءة والمحادثة، بيد أن يظل قادرًا على الغناء، وحل مسائل في الرياضيات.

في حين أن دماغ الفرد الذي تعرض لتلف في الجانب الأيمن من الدماغ (Right Brain) فتتعرض قدراته في الموسيقى والتخيل والإبداع إلى العطب.

٢- وجود الأطفال غير العاديين (الطفل الخارق):

يشير جاردنر إلى أنه يمكن تمييز ذكاء مفرد في مستويات عالية عند بعض الأفراد كالجبال العالية التي تلوح بالأفق، في حين تعمل باقي الذكاءات بشكل طبيعي أو تكون بشكل منخفض.

٣- تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد والخبرة:

تقيم هذه النظرية وزنًا لا بأس به للثقافة التي يحيا فيها الفرد، وبالتالي فالذكاءات لدى الفرد يتم صقلها من خلال مدى مشاركته في نوع الذكاء الذي يمارسه، وعليه فإن النمو الفردي في هذا النوع من الذكاء الذي تم صقله يتوقع أن يتبع نمطًا نمائيًا ذا مسار واضح منذ الطفولة مرورًا ببلوغه الذروة حتى نمط تدهوره التدريجي مع تقدم الفرد في دورة حياته.

٤- تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق:

يقرُّ جاردنر بأن كل نوع من أنواع الذكاءات له جذور (Roots) عميقة في تطور الفرد.

٥- دعم من النتائج السيكومترية *Support from Psychometric Findings*

بالرغم من الانتقادات اللاذعة التي وجهها جاردنر لاختبارات الذكاء السيكومترية والتي تركز على قدرات عاملية وتبتعد عن قياس المحتوى الطبيعي لقدرات الفرد؛ إلا أنه يعتقد جاردنر أن ثمة اختبارات سيكومترية مثل اختبار "وكسلر" لقياس ذكاء الأطفال يمكن أن تعطي مؤشرات على توافر بعض أنواع الذكاء لدى الأفراد.

٦- دعم من المهام السيكولوجية التجريبية:

يرى جاردنر أن الأفراد يستطيعون إظهار مستويات متباينة من الكفاية في الذكاءات المختلفة إذ أظهرت الدراسات النفسية أن بعض أنواع الذكاء يمكن أن تعمل منعزلة عن الأخرى، حيث تبين من بعض الدراسات أن المفحوصين أتقنوا مهارة القراءة كذكاء لغوي، في حين لم يتمكنوا من تسخير هذه المهارة إلى ذكاء آخر مثل الذكاء الرياضي المنطقي.



٧- عمليـة محوريـة يمكـن تمييزهـا وتحديـدها أو مجموعـة مـن العمليـات والإجراءات:

كما هو الحال بالنسبة إلى جهاز الحاسوب الذي يحتاج إلى برامج تشغيلية كي يقـوم بمهامه على الوجه الأكمل، فإن كل ذكاء يحتاج إلى مجموعة مـن العمليـات أو الإجـراءات المحورية التي تمكن الأنشطة المختلفة من القيام بمهامها لذلك الذكاء.

٨- القابلية للترميز وفق نظام رمزي:

يعتقد جاردنر أن قدرة الإنسان على الترميز هي أحد العوامل التي تميـزه عـن غيره من المخلوقات الأخرى.

النقاط الرئيسة في نظرية الذكاءات المتعددة *Key Points in MI Theory* (الملامح الرئيسة):

إضافة إلى وصف أنواع الذكاء الثمانية والتركيزات النظرية عليها هنالـك عـدة نقاط ينبغي تذكرها وهي (Armstrong, 2000) (جابر، ١٤٢٤هـ):

١- جميع الأنواع الثمانية من الذكاء موجودة لدى كل فرد.

٢- بإمكان معظم الناس تطوير كل ذكاء لإيصاله إلى المستوى المناسب من الكفاءة.

٣- تعمل أنواع الذكاء عادة معًا بطرق معقدة.

٤- هنالك طرق كثيرة لتكون ذكيًا ضمن كل فئة.

الطرق الثمانية للتعلم ***Eight Ways Learning:***

يقدم الجدول رقم (٤) أوصافًا موجزة لقدرات الطلبة الذين يُظهرون ميولهم فـي أنواع ذكاء محددة.

جدول رقم (٤)

أوصاف موجزة لقدرات الطلاب الذين يظهرون ميولهم في أنواع ذكاء محددة

الأطفال الذين هم كثيرًا يتصفون بأن ذكائهم	يفكرون	يحبون	يحتاجون إلى
اللغوي	بالكلمات	القراء، الكتابة، رواية القصص، لعب بالكلمات.	كتب، أشرطة، ألعاب كتابية، ورق مفكرات، حوار، نقاش، مناظرة، قصص.
الرياضي / المنطقي	بالاستنتاج	التجربة التحقيق، يحرزون، الألغاز المنطقية، الحساب.	أدوات للتجربة، أدوات علمية، أشياء يدوية رحلات لمتاحف ممثلة للنظام الشمسي.
المكاني / البصري	بالتخيل والصور	التصميم، الرسم، التصور، الفعل.	الفن، لعبة الليجو (القطع التركيبية)، الفيديو، الأفلام، الشرائح، ألعاب التخيل، المتاهات الألغاز، الكتب الموضحة للرسومات، رحلات لمتاحف فنية.
الحركي / الجسمي	عبر الإحساس الجسدي	الرقص، الجري، القفز، البناء، اللمس، الإيماء.	لعب الأدوار، المسرحية، الحركة، أشياء للبناء، الرياضيات والألعاب البدنية – الجسدية، التجارب الحسية، التعلم اليدوي.

الأطفال الذين هم كثيراً يتصفون بأن ذكائهم	يفكرون	يحبون	يحتاجون إلى
الموسيقي / الإيقاعي	عبر الإيقاع والأنغام	الغناء والإنشاد، الصفير، الدندنة، إحداث صوت بالأيدي والأرجل.	الغناء والإنشاد معظم الوقت، رحلات الحفلات، عزف الموسيقى في البيت والمدرسة، الأدوات الموسيقية.
البينشخصي (الاجتماعي)	بالتقاط الأفكار من الناس	الإصغاء، القيادة، التنظيم، الاتصال، المعالجة المتوسطة، المشاركة	الأصدقاء، الألعاب الجماعية، التجمعات الاجتماعية، النشاطات المشتركة، النوادي.
الشخصي / الذاتي	بما يتعلق باحتياجاتهم ومشاعرهم وأهدافهم	وضع الأهداف، الاستغراق في التأمل، الحلم، التخطيط.	الأماكن السرية، الوحدة، إتمام المشاريع ببراعة فردية، الاختيارات.
الطبيعي	من خلال الطبيعة والأشكال الطبيعية	البستنة، اكتشافات الطبيعة تربية الحيوانات، الاهتمام بالأرض.	الوصول للطبيعة، فرص للتفاعل مع الحيوانات، أدوات استكشاف الطبيعة (مثل المنظار، والعدسة المكبرة).

(Armstrong, 2000)

إستراتيجيات الذكاءات المتعددة:

ونعرض فيما يلي مجموعة من هذه الاستراتيجيات المتسقة مع كل ضـــرب مـــن ضروب الذكاءات المتعددة (Armstrong, 2000.) (أرمسترونج، ١٤٢٧هـ) (حســـين، ١٤٢٤هـ):

أولاً: إستراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي / اللفظي

١- إستراتيجية الحكاية القصصية.

٢- إستراتيجية العصف الذهني.

٣- إستراتيجية استخدام آلة التسجيل.

٤- إستراتيجية كتابة اليوميات.

٥- إستراتيجية النشر.

ثانيًا: استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي / الرياضي

١- إستراتيجية الحسابات والكميات.

٢- إستراتيجية التصنيف والتبويب.

٣- إستراتيجية التساؤل السقراطية.

٤- إستراتيجية موجهات الكشف، أو المساعدات الذاتية.

٥- إستراتيجية التفكير العلمي.

ثالثًا: استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني / البصري

١- إستراتيجية التخيل البصري.

٢- إستراتيجية تنبيهات اللون.

٣- إستراتيجية الاستعارة (المجازات) المصورة.

٤- رسم الفكرة.

٥- الرموز الصورية.

٦- إستراتيجية المنظم الشكلي.

٧- إستراتيجية المعرفة المكتسبة (K W H L).

رابعًا: استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي / الحركي

١- إستراتيجية إجابات الجسم.

٢- إستراتيجية المسرح الصفي.

٣- التفكير بالأيدي.

٤- إستراتيجية خرائط الجسم.

خامسًا: استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي

١- إستراتيجية التراتيل والإنشاد والإيقاع.

٢- إستراتيجية (جمع الاسطوانات وتصنيفها (الدسيكوغرافيا).

٣- إستراتيجية إيقاع الذاكرة الفائقة (الذاكرة الإيقاعية العليا).

٤- إستراتيجية المفاهيم الإيقاعية.

٥- إستراتيجية المزاج الإيقاعي.

سادسًا: استراتيجيات تدريس الذكاء البينشخصي (الاجتماعي)

١- إستراتيجية مشاركة الأقران.

٢- إستراتيجية المجموعات التعاونية.

٣- إستراتيجية لوح الألعاب.

٤- إستراتيجية المحاكاة.

٥- إستراتيجية تماثيل الناس.

سابعًا: استراتيجيات تدريس الذكاء الذاتي (الشخصي الداخلي)

١- إستراتيجية تأمل الدقيقة الواحدة.

٢- إستراتيجية الروابط الشخصية.

٣- إستراتيجية اللحظات الانفعالية.

٤- إستراتيجية جلسات وضع الأهداف.

٥- إستراتيجية وقت الاختيار.

ثامنًا: إستراتيجية تدريس الذكاء الطبيعي

١- إستراتيجية السير على الأقدام.

٢- إستراتيجية وجود نوافذ التعلم.

٣- إستراتيجية النباتات كدعامات.

٤- إستراتيجية حيوانات أليفة في حجرة الدراسة.

٥- إستراتيجية دراسة البيئة.

تقويم الذكاءات المتعددة:

بينما لا تقيس الاختبارات المقننة إلا جزءًا صغيرًا من النطاق الكلي للقدرات، نجد في المقابل أن أفضل طريقة لتقييم المرء لذكاءاته المتعددة يكون من خلال تقدير أدائه

في الأنواع الكثيرة من المهام والأنشطة. والأداة المستخدمة في هذا التقدير ليست اختبارًا، فليس الغرض من استخدام هذه الأداة الحصول على معلومات كميّة من ذكاءات الشخص، إنما الغرض منها ربط الشخص بخبراته الحياتية التي تتعلق بذكاءاته المتعددة (جابر، ١٤٢٤هـ).

نقد نظرية الذكاءات المتعددة:

أهم النقد الموجه لنظرية الذكاءات المتعددة هو في النقاط التالية:

- **المصطلحات المستخدمة:** يعترض جاردنر على الفصل بين كلمتي الذكاء والموهبة لأن بعضهم ينظر للذكاء على أنه خاص بقابليات عامة.
- **الترابط بين الذكاءات:** يتركز العديد من النقد حول الترابط الإيجابي العام بين الاختبارات التي تقيس قابليات مختلفة (على سبيل المثال، المكاني واللغوي).
- **الذكاءات والأساليب:** يرى البعض تشابهًا بين قائمة الذكاءات التي حددها جاردنر وبين لوائح أساليب التعلم، وأساليب العمل، وأساليب الشخصية، والنماذج البدائية للبشر، وما يشابهها، وبالتالي يتساءلون عن الجديد في صياغة جاردنر.
- **عمليات الذكاء:** الكثير من النقد المتجانس لم يكن حول وجود ذكاءات متعددة، ولكن لأن جاردنر كان وصفيًا للغاية، فمن وجهة نظرهم أن عمل عالم النفس تفسير العمليات التي بواسطتها يحدث النشاط العقلي.

- تكرار مثالب اختبار الذكاء: من وجهة نظر متشائمة، يرى البعض أن عدة ذكاءات أسوأ من ذكاء واحد.
- أنها نظرية ليست جديدة.
- لم يتم تحديدها وتعريفها جيدًا حتى الآن.
- أنها ذات مضامين ثقافية.
- أنها تفتقد إلى معايير قومية.
- أنها ليست عملية.
- النقد الموجه للذكاء الشخصي.

التفكير الناقد

مقدمة:

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن غيره من المخلوقات بالفكر والإدراك ويؤكد ذلك الآية: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾ ﴾ (سورة الإسراء:٧٠).

التفكير في القرآن والسنة

أوضح العقاد (١٣٩١هـ) أهمية التفكير وثبت في آيات القرآن الكريم فريضة التفكير في الإسلام، وتبين منها أن العقل الذي يخاطبه الإسلام هو العقل الذي يعصم الضمير، ويُدرك الحقائق، ويميز بين الأمور، ويتدبر، ويندب الإسلام من يدين به إلى مرتبة التفكير أعلى من هذه المرتبة التي تدفع عنه الملامة، ويُستحب أن يبلغه بحكمته

ورشده قال تعالى: ﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ ﴿٢٦٩﴾ ﴾ (سورة البقرة: ٢٦٩).

وفي سنته صلى الله عليه وسلم الفعلية، التي تؤكد على ضرورة التفكير وأهميته، فما كان خروجه صلى الله عليه وسلم لغار حراء إلا تعبداً لله وتفكراً وتدبراً في آياته وآلائه.

تعريف التفكير Definitions of Thinking:

يشير الزيات (١٩٩٥م) أن التفكير يمثل أولوية الاهتمام لدى علماء النفس المعرفي وأنه لا يوجد تعريف محدد جامع مانع لماهية التفكير، ويعتبر أن التفكير هو نوع من العمليات المعرفية بل هو نتاج لتفاعل كافة العمليات المعرفية.

مستويات التفكير Level of Thinking:

لاحظ الباحثون أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة واستناداً إلى ذلك فقد ميزّ الباحثون في مجال التفكير بين مستويين، هما:

١- تفكير من مستوى أدنى أو أساسي Basic Lower – Level Thinking.

٢- تفكير من مستوى أعلى أو مُركب Complex Higher – Level Thinking

وأشار كل من العجلوني (١٩٩٤م؛ وكيف (١٩٩٥م)؛ وفخرو (١٩٩٨م)؛ وجروان (١٩٩٩م) أن مستوى التفكير الأساسي يتضمن: مهارات من بينها اكتساب

المعرفة، والملاحظة والمقارنة، والتصنيف وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري لإجادة مستويات التفكير المركب بطريقة فعالة.

أما التفكير المركب فقد أورد (بول، 1989 ,Paul) وهو من ارتبط اسمه بالباحثين في مجال التفكير أنه يتضمن ما يلي:

١- التفكير الناقد Critical Thinking.

٢- التفكير الابداعي Creative Thinking.

٣- اتخاذ القرار Decision Making.

٤- التفكير فوق المعرفي Metologmitive Thinking.

مفهوم التفكير الناقد Concept of Critical Thinking:

يشير ديوي إلى أنه مفهوم معقد ومركب، له ارتباطات بعدد غير محدود من المهارات، ومتداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلات. (Dewey, 1982).

مهارات التفكير الناقد: أشار عدد من الخبراء في مجال التفكير إلى أن مهارات التفكير الناقد تنقسم إلى مجموعتين هما:

المجموعة الأولى: وتشمل المهارات الدقيقة Micro skills:

وهي المهارات الأكثر أولية، وهي عمليات إدراكية بسيطة مثل الملاحظة Observing، المقارنة Comparing، الاستدلال Reasoning.

المجموعة الثانية: وتشمل عمليات التفكير أو القدرات Abilities or Process:

وهي عمليات معقدة تتطلب استخدام مهارات تفكير متعددة مثل بناء المفاهيم Concept Formation واتخاذ القرارات Decisions Making، والبحث Research ثم التركيب Synthesis. (paul, 1989) (كرم، ٢٠٠٠م) (جروان، ١٩٩٩م).

خصائص التفكير الناقد:

يتميز التفكير الناقد بخصائص وهي كما أوردها كل من (Brookfield, 1997) (السيد، ١٩٩٥، ٥١) (الحسين، ١٩٩٠، ٥٧).

١- التفكير الناقد نشاط إيجابي خلاق.

٢- التفكير الناقد عملية وليس نتاجاً فقط.

٣- يتغير التعبير عنه بتغير السياق الذي يظهر فيه داخلياً أو خارجياً.

٤- يستثار بالأحداث السلبية والإيجابية.

٥- يعتبر نشاط انفعالي وعقلاني معاً.

خطوات التفكير الناقد:

أما كيف تتم عملية التفكير الناقد بناءً على مكوناته فترى السيد (١٩٩٥م) أنها تنطوي على ست خطوات:

الخطوة الأولى: الدافعية Motivation

الخطوة الثانية: البحث عن المعلومة Information Seeking

الخطوة الثالثة: ربط المعلومات Information Relation

الخطوة الرابعة: التقويم Evaluation

الخطوة الخامسة: التعبير

الخطوة السادسة: التكامل

مراحل التفكير الناقد:

ويضيف كل من (الحسين، ١٩٩٠م) وبروكفيلد (Brookfiegd, 1997) والسيد (١٩٩٥م) أن للتفكير الناقد مراحل، وأن المفكر الناقد يمر بهذه المراحل عندما يبدأ عملية التفكير الناقد وهي:

١- تحديد وتحدي المسلمات.

٢- تحديد أهمية السياق (المضمون).

٣- تخيل واكتشاف البدائل.

٤- التخيل واكتشاف البدائل يؤدي للشك النقدي Skepticism Reflection.

علاقة التفكير الناقد بالذكاء:

توصل إسماعيل (١٩٩٠م) في دراسته أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء والتفكير الناقد وتظهر هذه العلاقة التي وضحها جابر (١٩٩٧م) في تعريف لويس ترمان للذكاء أنه القدرة على التفكير المجرد، وفي تعريف وكسلر للذكاء أنه القدرة الكلية لدى الفرد للتصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع الطبيعة.

اتجاهات تعليم التفكير الناقد:

اختلفت الاتجاهات حول تعليم التفكير الناقد ضمن المنهج الدراسي، أو كمادة مستقلة وانقسمت الآراء إلى ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول: يؤيد تعليم التفكير كمنهاج مستقل مثلما تدرس المواد الأخرى.

الاتجاه الثاني: ويؤيد تعليم مهارات التفكير ضمن المنهج الدراسي.

أما الاتجاه الثالث الذي يؤيد تدريس مهارات التفكير بشكل مستقل بالإضافة إلى ما يدرس في المنهج ضمنياً.

أساليب تنمية مهارات التفكير الناقد Critical Training Methods Thinking Skills:

تعتبر هذه الأساليب بمثابة تدريب يهدف لإحداث تغيير في السلوك، وتُصنف بناءً على المهارات التي تُنميها، ومنها ما يُعتبر من الأساليب الجماعية، ومنها ما يكون من الأساليب الذاتية ومن هذه الأساليب:

١- أسلوب العصف الذهني Brain Storming

٢- أسلوب تحليل النص (السيناريو)

٣- أسلوب المناقشة Discussion Method

٤- أسلوب ممارسة التدقيق الناقد

٥- أسلوب راوي القصة والمحققين

٦- الأسئلة الحوارية السقراطية

٧- **أسلوب خرائط المعرفة (الخرائط الذهنية) تحسين تعليم التفكير الناقد**

٨- **أسلوب التعلم الاكتشافي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام الصور، والجداول التطبيقية، والقصص الخرافية والألغاز**

إستراتيجيات التفكير الناقد:

أشار كل من بول (Poul, 1990) وفينسن (Vencen, 1990) وبوستروم (Boostrom, 1993) وبروكفيلد (Brook field, 1997) إلى إستراتيجيات التفكير الناقد وهي:

١- إستراتيجية تقييم الحجج.
٢- البحث عن مصداقية فكرة ما.
٣- إستراتيجية التصنيف.
٤- إستراتيجية نقض الخرافات.
٥- إستراتيجية تحليل قضية ما أو حجة تم التوصل إليها.
٦- إستراتيجية فهم تنظيم أو بناء منطقي للحجة المثالية (الخطب الإقناعية).
٧- إستراتيجية كتابة مقالة عن قضية أو حجة ما يجب أن يعتمد على تجنب العثرات.
٨- إستراتيجية القراءة بين السطور.

تقويم مهارات التفكير الناقد:

وتعتبر توصيات متشجان (١٩٨٥م) للتقويم من أقوى الأسس لمراقبة تغير وتطوير المتعلمين لهذه المهارات، وتشتمل على:

١- إيجاد نظام تعليمي يتحدى كل المتعلمين ويصل بهم إلى أفضل المستويات العلمية.
٢- تركيز التقويم على مهارات التفكير الأساسية.
٣- تجنب التركيز على المهارات الدنيا والصعود بالمتعلمين إلى المستويات العليا من التفكير. (الهطلاني، ١٩٩٤).

منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي يقوم فيها الباحثان بدراسة أثر عامل تجريبي (نظرية الذكاءات المتعددة) على عامل تابع أو أكثر (التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد).

ويعتمد التصميم شبه التجريبي للبحث الحالي على تقسيم عينة البحث عشوائيًا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، يطبق على كل منهما اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتدرس المجموعة التجريبية باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، أما المجموعة الضابطة فتدرس بالطريقة المعتادة (التقليدية)، وبعد انتهاء التجربة يطبق اختبار بعدي على المجموعتين لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (نظرية الذكاءات المتعددة).

مجتمع البحث:

مجتمع البحث يقصد به كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث، سواء أكان مجموعة أفراد أو كتب أو مباني مدرسية..... الخ (العساف، ٢٠٠٠م، ٩١).

ويتكون المجتمع الأصلي للبحث الحالي من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ البالغ عددهم (٢٥٠٨٨) طالبًا، موزعين على (٩١٠) فصول. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٨/١٤٢٩هـ).

وقد قام الباحثان باختيار عشوائي لمدرستين من مدارس مركز الإشراف التربوي في شمال الرياض أحدهما حكومية والأخرى أهلية.

إجراءات البحث:

أولاً: الإعداد لإجراء تجربة البحث:

مرت عملية الإعداد لإجراء تجربة البحث بعدد من الإجراءات وفيما يلي عرض لهذه المرحلة:

١- تحليل المحتوى للمادة العلمية.

٢- تحديد المفاهيم العلمية.

٣- إجراءات عملية التحليل لمحتوى المادة العلمية موضوع البحث:

قام الباحثان بقراءة محتوى وحدة (الحركة، الصوت، طبيعة الضوء) في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط عام ١٤٢٨هـ، قراءة دقيقة بهدف إبراز المفاهيم العلمية،حيث تم تقسيم الوحدة إلى مفاهيم كبرى وهي:

أ- مفهوم الحركة ويندرج تحته واحد وعشرون مفهومًا فرعيًا.

ب- مفهوم الصوت ويندرج تحته عشرة مفاهيم فرعية.

ج- مفهوم الضوء ويندرج تحته ستة عشر مفهومًا فرعيًا.

٤- حساب صدق وثبات التحليل:

صدق التحليل:

قام الباحثان بعرض التحليل الذي تم إعداده على عدد من المتخصصين في مجال تدريس العلوم، بهدف التأكد من صدق تحليل المحتوى.

ثبات التحليل:

وقد قام الباحثان بإعادة تحليل محتوى وحدة (الحركة، الصوت، طبيعة الضوء) مرة ثانية، وكان الفاصل الزمني بينهما (٤) أسابيع، وذلك للتقليل من عامل التذكر لعملية التحليل الأولى لدى الباحث، وتم حساب نسبة الاتفاق.

٥- تحديد الأهداف التدريسية:

- وذلك لكون البحث يشتمل على المستويات الستة، وهي: (التذكر، الاستيعاب أو الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

٦- إعداد دليل المعلم:

وقد شمل الدليل الإجراءات التالية:

١- مقدمة توضح أهمية هذا الدليل في تحقيق أهداف الدراسة.
٢- الإطار النظري ويتناول مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة وأنواعها وأهميتها بالنسبة للمعلم والمتعلم.
٣- الإطار الإجرائي.

٧- إعداد كتاب الطالب:

وقد شمل الدليل الإجراءات التالية:

١- مقدمة بسيطة يوضح من خلالها تعليمات ينبغي على الطالب مراعاتها.
٢- تم إعداد فريق عمل يتكون من نخبة من المعلمين وعددهم ستة إضافة إلى الباحث.
٣- تحديد الأنشطة التعليمية التعلمية لكل درس مع مراعاة نوع الذكاء الذي يحاكي كل نشاط وحسب طبيعة موضوع الدرس وزمنه.

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم وكتاب الطالب للمجموعة التجريبية وفقًا لمعايير نظرية الذكاءات المتعددة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين.

بناء وإعداد دروس وأنشطة الذكاءات المتعددة لوحدة الحركة، الصوت، طبيعة الضوء:

مرت عملية بناء وإعداد دروس وأنشطة الذكاءات المتعددة بالخطوات التالية:

١- تقسيم محتوى الوحدة إلى دروس.

٢- تم تحديد المفاهيم الفرعية في كل درس.

٣- ترتيب المفاهيم الفرعية ومواءمتها بحيث تصبح المفاهيم المترابطة مع بعضها البعض في درس واحد.

٤- استخدام قوائم المفاهيم السابقة في بناء دروس وأنشطة الذكاءات المتعددة، وروعي ارتباط الأنشطة بأنواع الذكاء الثمانية، كما روعيت الخصائص المميزة للذكاءات المتعددة، وعدم التعقيد في طبيعة النشاط، ومراعاتها لمستوى الطلاب وخُتم كل درس بواجب بيتي.

إعداد أدوات البحث:

أولاً: بناء الاختبار التحصيلي:

تم بناء الاختبار التحصيلي وفقًا للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار.

٢- توزيع محتوى الوحدة.

٣- إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي.

٤- تحديد نوع مفردات الاختبار.

٥- وضع تعليمات الاختبار.

٦- طريقة تصحيح الاختبار.

٧- صدق الاختبار (صدق المحتوى، الصدق الظاهري):

وتم التأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى عن طريق عـرض الصـورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فـي العلوم (فيزياء) والقياس والتقويم وفي المناهج وطرائق التدريس.

٨- تجهيز أوراق الإجابة ومفتاحها.

٩- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

وقد كان الهدف من التجريب الاستطلاعي للاختبار ما يلي:

أ- معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار ومعاني المفردات.

ب- تحديد معاملات السهولة لمفردات الاختبار، وتراوحت بين (٠,٠٩ _ ٠,٧٨).

ج- تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وتراوحت بين (-٠,١١ _ ٠,٨٦).

د- حساب معامل ثبات الاختبار، وكان (٠,٨٥).

هـ- حساب زمن الاختبار.

ثانيًا: إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد:

تم إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد وفقًا للخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من اختبار مهارات التفكير الناقد:**

يهدف اختبار مهارات التفكير الناقد إلى قياس مهارات التفكيـر الناقـد لطـلاب الصف الثاني المتوسط وهي: (معرفة الافتراضات، الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، تقـويم الحجج).

٢- **الحصول على معلومات عن مهارات التفكير الناقد.**

٣- تحديد مهارات التفكير الناقد التي يقيسها الاختبار:

بناءً على ما سبق تم القيام بإعداد اختبار مهارات التفكير الناقد والاستفادة من الاختبارات الموجودة وخاصة اختبار التفكير الناقد من إعداد فاروق عبد السلام وممدوح سليمان، (١٩٨٢).

٤- الحصول على معلومات عن مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد.

٥- تحديد نوع مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد وصياغتها.

٦- صياغة تعليمات اختبار مهارات التفكير الناقد.

٧- طريقة تصحيح اختبار مهارات التفكير الناقد.

٨- **صدق اختبار مهارات التفكير الناقد:**

للتأكد من صدق اختبار تنمية مهارات التفكير الناقد تم استخدام الصدق الظاهري Face Validity، وهو المظهر العام للاختبار من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين.

٩- وقد تم تجهيز ورقة مفتاح الإجابة لاختبار مهارات التفكير الناقد، وكذلك أوراق الإجابات.

١٠- **التجريب الاستطلاعي لاختبار مهارات التفكير الناقد:**

وقد كان الهدف من ذلك ما يلي:

أ- معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار ومعاني المفردات.

ب- تحديد معاملات السهولة لمفردات الاختبار، وتراوحت بين (٠,١٩ _ ٠,٨٤).

ج- حساب معامل ثبات الاختبار، وكان (٠,٦٨).

د- حساب زمن الاختبار.

ثالثا: مقياس الذكاءات المتعددة الموجودة لدى الطلاب:

تم اختيار مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد وتأليف نانسي فارس (Nancy Faris, 2001) ترجمة وتعريب محمد عبد الهادي حسين.

وبعد ذلك تم تطبيق الأداة على أفراد عينة البحث (التجريبية) للمدرستين الحكومية والأهلية بإشراف الباحثين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٧ - ١٤٢٨هـ، وتم استخدام نتائج المسح الشكل (٨) لتحديد أنواع الذكاءات الثمانية الموجودة لديهم، وبناءً عليهم تم بناء الأنشطة التعليمية التعلمية في تعزيز الذكاء المرتفع لدى الطلاب وتنمية وزيادة الذكاء المنخفض لديهم، وجاء الذكاء اللفظي والرياضي في مقدمة الذكاءات المرتفعة عند الطلاب وأقلها الذكاء الموسيقي والطبيعي.

ثانيًا: إجراءات ما قبل تنفيذ التجربة:

وهذه المرحلة تسبق إجراءات تنفيذ التجربة، وتلي مرحلة الإعداد لإجراء التجربة. وفي هذه المرحلة يتم ما يلي:

١- المكاتبات الرسمية.

٢- التجهيز لتنفيذ التجربة.

ضبط العوامل غير التجريبية:

توقع الباحثان أن تكون هناك متغيرات يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة، فكان من الضروري تحقيق التكافؤ والتجانس بين مجموعات الدراسة في تلك المتغيرات، وقد

تضمنت عملية الضبط العوامل التالية: العمر الزمني، والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ثالثاً: إجراءات تنفيذ التجربة:

وهي تشمل الخطوات التالية:

١- التطبيق القبلي لأدوات البحث: وأظهرت النتائج أن هناك تكافؤاً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد.

٢- تهيئة المجموعة التجريبية لتدريسها باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.

٣- تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤- التطبيق البعدي لأدوات البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- معادلة كوبر (Coper) لحساب نسبة الاتفاق بين عمليات التحليل (ثبات التحليل).
- المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية.
- معامل السهولة للاختبار.
- معامل التمييز لمفردات الاختبار.
- معادلة كودر – ريتشاردسون (Kuder – Richardson) (KR – 20) لحساب ثبات الاختبار.
- اختبار (ت) (T – Test) للمجموعات المترابطة لمقارنة النتائج بين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ومقارنة النتائج بين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

- اختبار (ت) (T – Test) للمجموعات المستقلة للمقارنة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- مربع ايتا لقياس حجم الأثر.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: إجابة السؤال الأول: ما أثر استخدام برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

١- اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المترابطة وفروق المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي القبلي الكلي ومستوياته المختلفة والبعدي الكلي ومستوياته المختلفة، والجدول رقم (١٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٤)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وفروق المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

المستوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	الفرق بين المتوسطين	مربع ايتا
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري				
التذكر	٣٧,٠٤	١٥,٣٥	٦٦,٦٧	٢٣,٤٥	٧,٧٢	٠,٠٠٠ دالة	٢٩,٦٣	٠,٥٨
الفهم	٤٠,٢٥	١٧,٤٥	٥٠,٣٧	١٨,٨٩	٣,٠١	٠,٠٠٤ دالة	١٠,١٢	٠,١٧
التطبيق	٢٦,٣٩	١٥,٣٦	٤٥,٥٦	٢١,٠١	٤,٦٣	٠,٠٠٠ دالة	١٩,١٧	٠,٣٣
التحليل	٤٢,٢٢	٢٢,٦٥	٤٧,٥٦	٢٨,٧٠	٠,٩٨	٠,٣٣٣ غير دالة	٥,٣٣	٠,٠٢
التركيب	٢٨,٠٠	١٩,٢٦	٤٥,٣٣	٣٢,٨٦	٣,٣٤	٠,٠٠٢ دالة	١٧,٣٣	٠,٢٠
التقويم	٢٦,١١	١٩,٩١	٣٣,٨٩	٢٦,٢٠	١,٧٤	٠,٠٩٠ غير دالة	٧,٧٨	٠,٠٦
الكلي	٣٤,٠٦	١٠,٦٠	٥٠,٤٤	١٨,١٨	٥,٦٤	٠,٠٠٠ دالة	١٦,٣٩	٠,٤٢

* الدرجة من (١٠٠).

يتبين من الجدول رقم (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي في مجموع التحصيل الكلي لصالح الاختبار التحصيلي البعدي، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي لكل مستوى على حدة (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتركيب). عدا مستويي التحليل والتقويم. وبذلك يقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي وذلك لصالح الاختبار التحصيلي البعدي".

ولقياس حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (الاختبار التحصيلي البعدي الكلي) لطلاب المجموعة التجريبية تم استخدام مربع أيتا وكانت قيمته (٠,٤٢) كما يتضح من الجدول رقم (١٤) وتعتبر نسبة مرتفعة التأثير، مما يدل على أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة كان تأثيره كبيراً على تحصيل الطلاب، على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحليل (٠,٣٣) والتقويم (٠,٠٩) ووجود دلالة إحصائية للاختبار التحصيلي الكلي (٠,٠٠).

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج عديد من الدراسات مثل دراسة (Miller, 1995) حيث كانت الدراسة على الصف الرابع في مادة العلوم (جسم الإنسان)، ودراسة (Blake, 1999) وأجريت الدراسة على عينة من الصف الرابع والسادس والعاشر لتشخيص مشكلة التحصيل الدراسي، ودراسة (Belcher, 1999) ودراسة (Donna. 1999) ودراسة (Blades. 2000) ودراسة (الشريف، ١٩٩٩) ودراسة (الدرديري

وكامل، ٢٠٠١) ودراسة (Susan & Rose, 2004)، ودراسة الدمرداش (٢٠٠٦). حيث أثبتت هذه الدراسات وجود أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الـذكاءات المتعـددة فـي زيادة التحصيل الدراسي.

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (بدوي، ٢٠٠٢)، والتي أثبتت عدم وجود أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في زيـادة التحصيل الدراسي؛ بسبب أن هذه الدراسة لم تنوع في المواقف والأنشطة التعليمية التـي استخدمت للوحدة الدراسية الأمر الذي لا يتيح الفرصة لكل طالب داخل الصف الاسـتفادة من النشاط الذي يناسبهم.

٢- اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسـطي درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المترابطة وفروق المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي الكلي ومستوياته المختلفـة والبعـدي الكلي ومستوياته المختلفة، والجدول رقم (١٥) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٥)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) والفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

المستوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	الفرق بين المتوسطين	مربع ايتا
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري				
التذكر	٣٥,٥٦	١٧,١٨	٤٥,٩٣	٢٥,٣٦	٢,٤٠	٠,٠٢١ دالة	١٠,٣٧	٠,١٢
الفهم	٣٩,٧٥	١٥,٦٢	٤٣,٤٦	١٨,٦٣	١,٠٤	٠,٣٠٥ غير دالة	٣,٧٠	٠,٠٢
التطبيق	٢٢,٥٠	١٥,٤٥	٢٦,٦٧	٢٨,٧٧	١,٠٧	٠,٢٩٣ غير دالة	٤,١٧	٠,٠٣
التحليل	٢٧,٥٦	٢٠,٥٨	٣١,٥٦	٢٣,١٦	٠,٧٥	٠,٤٥٥ غير دالة	٤,٠٠	٠,٠١
التركيب	٢٧,٥٦	٢١,٠١	٣٤,٦٧	٢١,٤٩	١,٦٠	٠,١١٨ غير دالة	٧,١١	٠,٠٥
التقويم	٢٥,٥٦	٢٠,٩٨	٣٣,٣٣	٢٩,١٩	١,٥١	٠,١٣٧ غير دالة	٧,٧٨	٠,٠٥
الكلي	٣٠,٨٩	٩,٢٠	٣٧,٠٦	١٤,٧٦	٢,٤٣	٠,٠١٩ دالة	٦,١٧	٠,١٢

• الدرجة من (١٠٠).

يتبين من الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق دالـــة إحصـــائيًا بـــين متوســـطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي فـــي مجموع التحصيل الكلي، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجـــات طـــلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والتحصيلي البعدي لمستوى التذكر. أما عند مستويات الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم تبين وجود فروق لكنها غير دالة إحصائياً. وبذلك يقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلـــي والبعدي".

وقد تم قياس حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التـــابع (الاختبـــار التحصـــيلي البعدي الكلي) لطلاب المجموعة الضابطة بواسطة مربع ايتا وكانت قيمته (٠,١٢) كما يتبـــين من نتائج الجدول رقم (١٥) وتعتبر نسبة منخفضة التأثير، على الرغم من وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية للاختبار التحصيلي البعدي الكلي الذي بلغ (٠,٨٩) وكذلك وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التذكر الذي بلغ (٠,٠٢١)، وهذا يدل على أن استخدام البرنامج القـــائم على نظرية الذكاءات المتعددة كان له تأثير ولكن كان ضعيفاً.

٣- اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حســـاب المتوســـطات الحســـابية والانحرافـــات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المستقلة والفروق بين المتوسطات الحســـابية لـــدرجات طلاب كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي بمستوياته المختلفة، والجدول رقم (١٦) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٦)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) والفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي

المستوى	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	الفرق بين المتوسطين	مربع ايتا
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري				
التذكر	٦٦,٦٧	٢٣,٤٥	٤٥,٩٣	٢٥,٣٦	٤,٠٣	٠,٠٠ دالة	٢٠,٧٤	٠,١٦
الفهم	٥٠,٣٧	١٨,٨٩	٤٣,٤٦	١٨,٦٣	١,٧٥	٠,٠٨ غير دالة	٦,٩١	٠,٠٣
التطبيق	٤٥,٥٦	٢١,٠١	٢٦,٦٧	١٨,٧٧	٤,٥٠	٠,٠٠ دالة	١٨,٨٩	٠,١٩
التحليل	٤٧,٥٦	٢٨,٧٠	٣١,٥٦	٢٣,١٦	٢,٩١	٠,٠١ دالة	١٦,٠٠	٠,٠٩
التركيب	٤٥,٣٣	٣٢,٨٦	٣٤,٦٧	٢١,٤٩	١,٨٢	٠,٠٧ غير دالة	١٠,٦٧	٠,٠٤
التقويم	٣٣,٨٩	٢٦,٢٠	٣٣,٣٣	٢٩,١٩	٠,١٠	٠,٠٩٣ غير دالة	٠,٥٦	٠,٠٠
الكلي	٥٠,٤٤	١٨,١٨	٣٧,٠٦	١٤,٧٦	٣,٨٤	٠,٠٠ دالة	١٣,٣٩	٠,١٤

* الدرجة من (١٠٠).

يتبين من الجدول رقم (١٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الكلي وكذلك في مستويات التذكر والتطبيق والتحليل لصالح المجموعة التجريبية، أما عند مستويات الفهم والتركيب والتقويم فقد تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً، وبذلك يقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

ويتضح من نتائج الجدول رقم (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البعدي الكلي لصالح المجموعة التجريبية (٠,٠٠)، بالرغم من ذلك فإن قيمة مربع ايتا كانت (٠,١٤) وهذا يعني أن حجم الأثر كان ضعيفاً بسبب انخفاض النسبة، مما يدل على أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة ساعد في تنمية تحصيل الطلاب ولكن كان تأثيره ضعيفاً.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Schwert, 2004) إذ أثبتت أن التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة له أثرًا في زيادة التحصيل الدراسي.

وقد كشفت نتائج بعض الدراسات عدم وجود أثر التدريس بهذه الإستراتيجيات في زيادة التحصيل، وقد يكون السبب في عدم وجود هذا الأثر هو قلة خبرة المعلمين للتطبيق الصحيح لإجراءات الذكاءات المتعددة، وقد يكون عدم صياغة المحتوى الدراسي بصورة تتوافق مع مبادئ الذكاءات المتعددة.

ثانياً: اجابة السؤال الثاني: ما أثر استخدام برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

٤- اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المترابطة والفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد البعدي الكلي ومهاراته المختلفة، والجدول رقم (١٧) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٧)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) والفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي

المهارة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	الفرق بين المتوسطين	مربع ايتا
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري				
معرفة الافتراضات	٣٣,١٩	١٩,٠٤	٦٩,٤٨	١٤,٧٤	١١,٠٩	٠,٠٠٠ دالة	٣٦,٣٠	٠,٧٤
التفسير	٣٦,٠٠	١٠,٠٩	٥٩,٤١	١٩,١١	٦,٩١	٠,٠٠٠ دالة	٢٣,٤١	٠,٥٢
الاستنباط	٢٨,١٥	١٦,١٤	٦١,٠٤	١٥,٠٤	١١,٣١	٠,٠٠٠ دالة	٣٢,٨٩	٠,٧٤
الاستنتاج	٢٧,٤١	١٤,٦٥	٤٧,١١	١٥,٠٠	٦,٧٨	٠,٠٠٠ دالة	١٩,٧٠	٠,٥١
تقويم الحجج	٤٧,٢٦	١٦,٣٨	٥١,٧٠	١٥,٩٠	١,٣٤	٠,١٨٩ غير دالة	٤,٤٤	٠,٠٤
الكلي	٣٤,٤٠	٩,٦٤	٥٧,٧٥	٩,٩٢	١٢,٣٥	٠,٠٠٠ دالة	٢٣,٣٥	٠,٧٨

الدرجة من (١٠٠).

يتبين من الجدول رقم (١٧) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي في مجموع التحصيل الكلي ما عدا مهارة تقويم الحجج. وبهذا يقبل الفرض الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي".

وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي الكلي.

ولقياس حجم الأثر لاختبار التفكير الناقد البعدي الكلي لطلاب المجموعة التجريبية تم استخدام مربع ايتا حيث كانت قيمته (٠,٧٨) كما يتضح من نتائج الجدول رقم (١٧) وتعتبر قيمة مرتفعة، مما يدل على أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة كان تأثيره كبيراً على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، ومما يؤكد ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠) للاختبار البعدي الكلي لطلاب المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Daremezei, 1997) حيث استخدمت الدراسة استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات التفكير، ودراسة (أبو هاشم، ٢٠٠٤) التي أثبتت أن هذه الاستراتيجيات كان لها تأثير واضح في تنمية مهارات التفكير المركب (الناقد) في مادة العلوم، ودراسة (راضي، ٢٠٠١) ودراسة (Zobisch, 2005) حيث أثبتت أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الناقد.

٥- اختبار صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المترابطة والفروق بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي الكلي ومهاراته المختلفة والقبلي الكلي ومهاراته المختلفة. والجدول رقم (١٨) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٨)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) والفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي

المستوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	الفرق بين المتوسطين	مربع ايتا
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري				
معرفة الافتراضات	٢٨,٧٤	١٢,٩٤	٣٨,٥٢	١٥,١٧	٣,٢٢	٠,٠٠٢ دالة	٩,٧٨	٠,١٩
التفسير	٣٩,٤١	١٣,٤٧	٤٣,١١	١٧,٤٤	١,١١	٠,٢٧٤ غير دالة	٣,٧٠	٠,٠٣
الاستنباط	٣٩,٨٥	١١,٧٦	٤٦,٢٢	١٧,٠٢	٢,٢٥	٠,٠٢٩ دالة	٦,٣٧	٠,١٠
الاستنتاج	٢٦,٢٢	١٤,٠٣	٢٩,١٩	١٣,٦٥	١,٠٥	٠,٣٠٠ غير دالة	٢,٩٦	٠,٠٢
تقويم الحجج	٤٨,٣٠	١٧,٠٧	٥٠,٢٢	١٤,١٨	٠,٦٠	٠,٥٥١ غير دالة	١,٩٣	٠,٠١
الكلي	٣٦,٥٠	٦,٥٨	٤١,٤٥	٩,٢٢	٣,٠١	٠,٠٠٤ دالة	٤,٩٥	٠,١٧

* الدرجة من (١٠٠).

يتبين من الجدول رقم (١٨) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي في مجموع التحصيل الكلي، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي لمهارتي معرفة الافتراضات والاستنباط، أما في مهارات التفسير والاستنتاج وتقويم الحجج فاتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. وبذلك يقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي والقبلي".

وقد تم قياس حجم الأثر لاختبار التفكير الناقد البعدي الكلي لطلاب المجموعة الضابطة من خلال مربع ايتا حيث كانت قيمته (٠,١٧) كما يتضح من نتائج الجدول رقم (١٨) وتعد هذه النسبة منخفضة نوعاً ما، مما يدّل على أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة كان تأثيره ضعيفاً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاختبار نفسه (٠,٠٠٤).

٦- اختبار صحة الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعات المستقلة والفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد بمهاراته المختلفة، والجدول رقم (١٩) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٩)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) والفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	الفرق بين المتوسطين	مربع ايتا
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري				
معرفة الافتراضات	٦٩,٤٨	١٤,٧٤	٣٨,٥٢	١٥,١٧	٩,٨٢	٠,٠٠٠ دالة	٣٠,٩٦	٠,٥٢
التفسير	٥٩,٤١	١٩,٠١	٤٣,١١	١٧,٤٤	٤,٢٤	٠,٠٠٠ دالة	١٦,٣٠	٠,١٧
الاستنباط	٦١,٠٤	١٥,٠٤	٤٦,٢٢	١٧,٠٢	٤,٣٨	٠,٠٠٠ دالة	١٤,٨١	٠,١٨
الاستنتاج	٤٧,١١	١٥,٠٠	٢٩,١٩	١٣,٦٥	٥,٩٣	٠,٠٠٠ دالة	١٧,٩٣	٠,٢٩
تقويم الحجج	٥١,٧٠	١٥,٩٠	٥٠,٢٢	١٤,١٨	٠,٤٧	٠,٠٦٤ غير دالة	١,٤٨	٠,٠٠
الكلي	٥٧,٧٥	٩,٩٢	٤١,٤٥	٩,٢٢	٨,٠٧	٠,٠٠٠ دالة	١٦,٣٠	٠,٤٣

* الدرجة من (١٠٠).

يتبين من الجدول رقم (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الناقد البعدي الكلي وكذلك في جميع المهارات)عدا مهارة تقويم الحجج) لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض الصفري ينص على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

ومن خلال نتائج جدول رقم (١٩) بلغت قيمة مربع ايتا (٠,٤٣) وذلك لقياس حجم الأثر لاختبار التفكير الناقد البعدي الكلي لصالح المجموعة التجريبية، وتعد هذه القيمة مرتفعة. مما يعني أن أثر استخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة كان كبيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد، وهذا يؤيد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠) لاختبار التفكير الناقد البعدي الكلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Zobisch, 2005).

توصيات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، فإن الباحث يقدم التوصيات التالية:

١- تطوير مقررات العلوم وإعادة النظر فيها بشكل ييسر لجميع الطلاب استخدام ذكاءاتهم المتعددة في عملية التعلم.

٢- تدريب المشرفين التربويين والمعلمين على كيفية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة العلوم عن طريق عقد ندوات ودورات تدريبية وورش عمل.

٣- ضرورة تضمين محتوى مادة العلوم أنشطة الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير الناقد في مختلف الموضوعات بما يتناسب مع الطلاب في المراحل التعليمية الثلاث.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث إجراء مجموعة من الدراسات والأبحاث التالية:

١- أثر برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل لمادة العلوم وتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الابتدائية أو الثانوية ولمواد دراسية مختلفة.

٢- أثر برنامج مقترح لتنمية الذكاءات المتعددة لدى عينات مختلفة من الطلاب في المراحل المختلفة.

٣- أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة على متغيرات أخرى مثل: عمليات العلم، تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والميول، والاتجاهات.

المراجع العربية

أبو جادو، صالح؛ نوفل، محمد (٢٠٠٧). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد (١٩٩١). **الذكاء الشخصي – النموذج والبحث، الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٥ – ٣٢.

أرمسترونج، ثوماس (١٤٢٧). **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، (ترجمة: مدارس الظهران السعودية)، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

أمزيان، محمد (٢٠٠٤). الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الأولى، **مجلة الطفولة العربية، العدد (١٨) (٢٧ – ٢٨)**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، العربية، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

بروربان ميشيل (٢٠٠٣). **بناء الذكاء الأخلاقي**، (ترجمة: سعد الحسني)، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

ثورندايك، روبرت واليزابيث هيجن (١٩٨٩). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، (ترجمة: عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس)، عمان: مركز الكتب الأردني.

جابر، جابر (١٤٢٤). **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**، القاهرة، دار الفكر العربي.

جروان، فتحي (١٩٩٩). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي، (١٤٢٦). **تعليم التفكير**، عمّان: دار الفكر.

حسين، محمد (١٤٢٤). **تربويات المخ البشري**، عمّان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

الراشد، علي (٢٠٠٤). التحصيل في مادة العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض – دراسة مقارنة – **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد ٥ (٤)، ١٤١ – ١٦٣.

الريماوي، محمد (٢٠٠٥م). **علم النفس العام**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي (١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر.

سعيد، أيمن (١٩٩٩ يوليو). **أثر استخدام استراتيجية المتناقضات على تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي خلال مادة العلوم.** المؤتمر العلمي الثالث (مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤيا مستقبلية)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر.

السيد، عزيزة (١٩٩٥). **التفكير الناقد، دراسة في علم النفس المعرفي**، السويس: دار المعرفة الجامعية.

سيلفر. ف، هارفي؛ وسترونج.، ريتشارد؛ بريني، ماثيو (٢٠٠٦). **لكي يتعلم الجميع – دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعدد**، (ترجمة: مدراس الظهران الأهلية) السعودية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الشهرني، عامر؛ والغنام، محرز (١٩٩٣م). دراسة تحليلية لبعض العوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل طلاب الفيزياء وكلية التربية بأبها، **رسالة الخليج العربي**، (٤٠)، ١٥ – ٢٥.

الشيخ، محمد (١٩٩٩). مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الإمارات العربية المتحدة واقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (٨٦).

عبد السلام، فاروق؛ وسليمان، ممدوح (١٩٨٢). **كتيب اختبار التفكير الناقد**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية: مركز البحوث التربوية والنفسية.

عثمان، فاروق (١٩٩٢). قائمة سمات الشخصية الناقدة، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (بدون)، ٣٠ – ٣٧.

العجلوني، محمد (١٩٩٤). **أثر التعليم بواسطة الحاسوب في تنمية التفكير الناقد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردن: عمّان.

العساف، صالح (٢٠٠٠). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)، القاهرة: دار الفكر العربي.

فارس، نانسي (٢٠٠١). **مقياس الذكاءات المتعددة**، (ترجمة وتعريب: محمد عبد الهادي حسين).

فخرو، عبد الناصر (١٩٩٨). **فعالية برنامج النشاطات الموجهة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقين عقليًا وغير المتفوقين عقليًا بالمرحلة المتوسطة بدولة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة البحرين: مملكة البحرين.

كرم، إبراهيم (٢٠٠٠). **المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير**، المؤتمر العلمي الثاني عشر (مناهج التعليم وتنمية التفكير)، ٢٥ – ٢٦ يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢، ٣١ – ٦١.

كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا (٢٠٠٣). **استكشاف عادات العقل**، (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية)، السعودية.

كوستا، آرثر وكاليك، بينا (٢٠٠٣). **تفعيل وإشغال عادات العقل**، (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية)، السعودية.

كوفاليك، وأولسن (٢٠٠٤). **تجاوز التوقعات: دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف**، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية)، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

كييف، جيمس (١٩٩٥). **التأمل في حركة التفكير (التدريس من أجل تنمية التفكير)**، (ترجمة: عبد العزيز البابطين)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١ – ٢١٨.

المانع، عزيزة (١٩٩٩). **أحاديث في التربية**، جدة: الدار السعودية.

نوفل، محمد (١٤٢٨). **الذكاء المتعددة في غرفة الصف – النظرية والتطبيق**، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٥/٢٠٠٤). **دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير**، الرياض: مركز التطوير التربوي، شركة المطابع الأهلية للأوفست المحدودة.

المراجع الأجنبية

Adams, J. (2005): **Whole Brain thinking**, retrieved May, 10, 2006 from: www.Nzpf.nz.

Armstrong, Th. (2000): **Multiple Intelligence in the Classroom.** (2nd ed), Alexandria, 6, 2006, from http://cainlearning.com/pwhee.

Brookfield, Stephen D. (1997): **"assessing Critical Thinking"**. New Directions for Adult and Continuing Education, Jossey-Bass Publishers, p.17-29.

Caine. R., Caine, G. (2002): The Brain/Mind Principles wheat, retrieved May 6,2006, from http://cainlearning.com/pwhee.

Costa, A. & Kallick, B. (2000): **Discovering and Exploring Habits of Mind**.ASCD.Alexandria, Victoria USA.

Costa, A. & Kallick, B. (2004): Habits of Mind. Retrieved, August 30, 2005, from: http://www.habits-of-mind.net/whatare.html.

Dewey, J. (1982): **"How We Think"**, Lexington, M. A.: heath.

Gardner, H. (1983): **Frame of Mind.** New York. Simon & Schuster.

Gardner, H. (1993): **Multiple intelligences**. New yourk: Basic Books.

Gardner, H. (1999): **Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st** century New York: Basic Books.

Melrose R, E (1997): **Examining the strengths of the learning – disable; Multiple intelligences theory growth paradigm**, University of Scuthern, No. 9733105.

Miller. Curtis a (1995): "**Improving in eighth grade students** Master's field based Action Research Project. Saint Xavier University and iri/sky light.

Paul, Rechard, et al (1989): "**Critical Thinking Hand Book K-3** A guide for Remodelling Leson Plans in Language Arts, Socialsludies and Science Rohnert Park calif" Center for critical thinking and moral critique, Sonoma stats university.

Schwert, Amy (2004): **Using Theory MI to Enhance Science Education**. The university, of Toledo.

Sousa, David A. (2001): **How the brain learns.** Reston, VA: National Association of Secondary school principals.

Sternberg, R. (2002): **Cognitive Psychology**. Allyn & Bacon.

Sternberg, Robert J. (1998): **In search of the human mind**. Second Edition, Fort worth, Philadalphia: Harcourt Brace college publishers.

Sternberg, Robert, J. & Williams, Wendy , Mendy M. (2002): **Educational Psychology**. Allyn & Bacon.

Zobisch, Paula J. (2005): **The Theory of MI and critical thinking**. Capella university. PHD.



الفكرة الصوفية ودورها في التغـيير الاجتماعي
(دراسة تربوية للخطاب الروائي لنجيب محفوظ)

د. حنان أحمد رضوان*

مقدمة:

يعتبر الأدب أحد المظاهر الرمزية للثقافة التى تكل عاملا هاما في إحداث التغيير الاجتماعي من خلال إحلال عوامل محفزة أو محركة للتغيير، وذلك بهدم المفاهيم والمعتقدات والقيم المعوقة لحركة المجتمع، وبناء أساس فكري جديد يحدد أسلوب حياة المجتمع وسلوكيات أفراده لاشعوريا، إلا أن فاعلية الفكرة الأدبية مرهونة بشروط نفسية واجتماعية تتنوع بتنوع الزمان والمكان.

وبناء علي ذلك، فإن التغيير الاجتماعي لا يمكن أن يتم في غياب التغيير الذاتي أو الداخلي للفرد فهذا التغيير النفسى شرط فى كل تغيير اجتماعى وذلك من خلال الثقافة بكل وسائطها بما فيها الأدب بوصفها منهاجا تربويا تغييريا يبث في النفس روح الفاعلية الروحية التي تؤدي إلي الفاعلية الاجتماعية.

ومن هذا المنطلق، يعتبر الأدب أحد آليات التغيير في المجتمع المعاصر، فمن خلال الفكرة أو الكلمة يتحرك ضمير الفرد وتستقر معانيها في قلبه وعقله لتحوله إلي إنسان ذي مبدأ ورسالة، فالكلمة يطلقها مفكر أو أديب يمكن أن تكون يمكن أن تكون عاملا من العوامل الاجتماعية التي تحرك النفوس لتغيير الأوضاع وخاصة إذا قامت علي أساس ديني عقائدي، إلا أن ذلك يتوقف علي فاعلية الفكرة أو صدقها. إذ أنه باستقراء الحضارات نجد أن العقيدة الدينية هي المحرك الفاعل في التغييرات الإنسانية الكبري،

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية – جامعة بنها.

ذلك أن الجانب الغيبى الذى يتمثل في علاقة الإنسان بالخالق، وما يرتبط به مـن نسـق قيمى هوالذي يمد المجتمع بالمبررات التى تحقق الإرادة الجماعية وتمكنه من أداء نشاطه المشترك للقيام بمهام الخلافة في الأرض وتحقيق العبودية لله في إطار شبكة قويـة مـن العلاقات الأجتماعية.

وباستقراء أدب نجيب محفوظ، نجد أنه قد استطاع أن يجسد من خلال العديد من شخصيات رواياته هذه الطاقة الروحية التي يكتسبها الإنسان من العقيدة وما يرتبط بها من قيم تنظم سلوكياته فى إطار واقعه الإجتماعى وما يحدث فيه من تغيرات ولاسـيما فـي المرحلة الأخيرة من مسيرته الإبداعية، التى عبر فيها عن موضوعات فلسـفية عامة فى ارتباطها بواقعها الاجتماعى، والتي استطاع خلالها أن يرصد أسلوب ومحتوى وسـرعة التغير في المجتمع المعاصر، وهذا ماعبر عنه نجيب محفوظ عندما أشار إلي ذلك بقوله:

"أن فن الرواية أصبح وسيلة قاصرة عن التعبير عن العصر،لأن الرواية التـى كنـت أكتبها حتى الثلاثية هي الرواية بمعناها التقليدى، وهذا النوع من الروايـة لا يسـتقيم أمره إلا في مجتمع مستقر واضح الملامح لا يتعرض للتغيير في كل لحظة، فإذا كانـت الرواية التقليدية تقوم على وصف المجتـمع، فإن المجتمع وما يحدث فيه من تغييرات يؤدى بنا إلي ما يمكن أن نسميه بالأدب الفكرى، حيث لايكون البطـل هـو الشـخص الخاص المحدود إذا صح هذا التعبير، وإنما البطل هنا هو الشخص العـام الـذي هـو الإنسان في قضاياه الكلية والرئيسية، وهذا الإنسان العام لا يصلح للرواية التـي تقـوم على الوصف والسرد وإنما يصلح للقصة التي تقوم علي التفكير والحوار وهو مايسمى " بالقصة الحوارية " التي تقوم علي الاستخدام المكثف للرمزية وغلبة الحوار، فالعصر باعث على التغيير فى المضمون والشكل ".(نقلا عن: حسن:١٩٩٩، ١٨٤)، وبتحليل

الأحداث والمواقف الاجتماعية وديناميات العلاقات بين أبطال رواياته، نجد أنه قد استطاع عرض نماذج من السلوك تعكس الوعي الصوفي بما ينطوي عليه من ثراء نفسى يعكس قيم العبودية والتقوي والإحسان، ولذا فإن أبطال العديد من رواياته صوفيون من منطلق البحث عن الحقيقة بمعناها الاجتماعي باعتبارها أداة التغيير في المجتمع، وبذلك يرفض محفوظ التصوف الذى يقيد العقل ويلغى الملكات، بل الذى يهتم بقضايا المجتمع. ولذا فإن معظم شخصيات رواياته شخصيات متحديه ترفض الواقع وترغب فى تغييره، ولاسيما أن العلاقة بين التغيير الاجتماعى والتصوف علاقة وثيقة، ولكنها إن تركت تلقائيا قد تتخذ مسارا يدعم السلبية وينحصر فى التأملية. ذلك أن المنهج الصوفي ينطوى على مجموعة من المبادئ الإيجابية التى تدعم من قدرة الفرد على استيعاب الواقع وتغييره منها، محاسبة النفس، والتحرر من عبودية الأشياء بإرادة حرة، وإنكار للذات، والصدق فى القول والعمل، والصبر، والخشوع، ومحبة الغير والتوكل وغير ذلك من المبادئ التى دعا إليها الإسلام. (التفتازانى: ١٩٩٢، ٢- ٨)

وبناء على ذلك، يعتبر دراسة التصوف فى علاقته بالتغير الاجتماعى كما انعكس فى أدب محفوظ، وإخضاعه للبحث والاستقصاء العلمى فى المجال التربوى، ضرورة تحتمها واقع المجتمع ومتغيراته، ولاسيماً مع غياب الدراسات العلمية التى تناولت هذا الجانب فى أدب نجيب محفوظ.

مشكلة الدراسة:

وفى ضوء ماسبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى التالى:

-مادور الفكرة الصوفية فى تكوين الوعى بقيم التغيير الاجتماعى كما عكسها أدب نجيب محفوظ ؟

ويتفرع من هذا السؤال العديد من الأسئلة الفرعية:

١- ما مفهوم التصوف في أدب نجيب محفوظ ؟

٢- ما الهدف من التصوف في أدبه، وما الأسس والمنطلقات التى يستند إليها؟

٣- ما علاقة الوعى الصوفى ومايرتبط به من نسق قيمى بقضايا التغيير في المجتمع المصرى كما أبرزها أدب نجيب محفوظ؟

٤- ما النسق القيمى الذى يعكس الوعى الصوفى فى أدب نجيب محفوظ؟

٥- ماالدور التربوى للأدب عامة والقصة خاصة في تكوين الوعى بقيم التغيير الاجتماعى؟

٦- ما الأسس والمبادئ التى يمكن أن نستند إليها فى بناء إرادة التغيير لدى الفرد كما عكسها أدب نجيب محفوظ؟

مسلمات الدراسة:

في ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تنطلق من مسلمتين أساسيتين:

١- يحتوى الأدب العربي المعاصر على عديد من الأدبيات التى تجسد الفكرة الصوفية وتحللها تحليلا علميا دقيقا فى علاقتها بالواقع الاجتماعى القائم وما يحدث فيه من تغيرات، ومنها كتابات نجيب محفوظ.

٢- تنطوى هذه الكتابات على مجموعة من القيم يمكن أن تشكل نسقا لوضع منهج تربوي تغيرى لبث إرادة التغيير لدى الفرد،بحيث يصبح عاملا محركا لإحداث التغيير الاجتماعى.



أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية الكشف عن:

١- مفهوم التصوف في كتابات نجيب محفوظ لتحديد أسسه ومنطلقاته، خصائصه، أهدافه، أساليبه، المراحل التى مر بها خلال مسيرته الإبداعية.

٢- الرؤية الصوفية عند محفوظ فى علاقتها بقضايا المجتمع المصرى خلال المراحل التاريخية التى مر بها.

٣- دور الفكرة الصوفية فى تكوين الوعى كأساس لإحداث التغيير الاجتماعى.

٤- نسق القيم الذى يعكس الوعى الصوفى فى أدب نجيب محفوظ.

٥- الدور التربوي للأدب عامة، والقصة خاصة مع التركيز على أدب محفوظ وما ينطوى عليه من أسس ومبادئ يمكن أن نستند إليها فى بناء إرادة التغيير لدى الفرد.

أهمية الدراسة:

لتحديد أهمية الدراسة لابد من التركيز على عدة نقاط على درجة كبيرة من الأهمية، حيث أنها تعكس أهمية موضوع الدراسة:

١- القصة ودورها في التغيير الذاتي للفرد

تعد القصة مدخلا وظيفيا وفعالا للنمو المعرفي للفرد، فأسلوب الحوار القصصي للأديب يساعد علي الإرتقاء بالقدرات اللغوية للفرد، ودقة الفهم لقواعد الحديث بما يمكنه من التعبير عن ذاته وأفكاره وحسن الأداء والتواصل مع الآخرين، وتعتبر الكلمة أداة القصة الرئيسية التى توجد المشاركة الوجدانية والفكرية، بين الكاتب والقارئ والسامع

فتؤثر تأثيرا بالغا وتساعد على توصيل أفكار الكاتب لتحقيق هدفه من القصة مستغلا ذلك الميل الطبيعى للإنسان فى قراءة القصة وسماعها وتمثيل ما فيها من أحداث والتأثر بها بما يساعد على تغيير سلوك الفرد. (عبد المجيد: د.ت، ١٢)، كما أن الخبرات التي يمر بها الفرد من خلال القصة بكل عناصرها من زمان ومكان وأحداث وموضوعات وشخصيات ونتائج الأحداث وعرض للمشكلة وحلها بما تنطوى عليه من أساليب وأفكار ودلالات ومعانى تثير قدرات الإبداع والخيال لدى الفرد. إذ تشير نتائج الدراسات والأبحاث إلى دور الخيال في تنمية التفكير التأملي وبعض قدرات التفكير الابتكارى (طلاقة، مرونة، أصالة) (خيرى، ٢٠٠٠)، بالإضافة إلي عمليتى التعميم والتمييز. فالخبرات التى يمر بها الفرد من خلال القصة تساعد ه علي فهم المعانى المجردة وإدراكها، كما أنها تزيد من القدرة علي الاستبصار والحدس لدي الفرد، والتوصل لحلول مبتكرة لما يعترضه من مشكلات تتحدى تفكيره. وإتاحة فرص التفاعل الاجتماعي بإدراك تفاصيل سلوك الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم، ولا سيما أن الأعمال الأدبية لنجيب محفوظ تجسد "نماذج بشرية "لها دلالاتها الخاصة من حيث انتماؤها الطبقى أو إتجاهها الفكرى أو دلالاتها السياسية. (حسن: مرجع سابق، ٢٤).

ومن ناحية أخرى أكد العديد من الدراسات دور القصة فى تنمية بعض مهارات التذوق الأدبى من قدرة على تحديد الفكرة الرئيسية فى النص والتى تعكس فكرة الأديب وأحاسيسه بالإضافة إلى استخراج الأفكار العامة والجزئية فى النص والترابط بين أجزاؤه (عبد *الخالق*، ٢٠٠١)، أو تمثل الحركة النفسية فى العمل الأدبى وبيان سر الجمال فى التركيب أو الصورة مع الاحساس بقيمة الكلمة التعبيرية فى النص الأدبى بالاضافة إلى استنباط القيم والاتجاهات التى يتضمنها (سالم ١٩٩٨)علاوة على تنمية مهارات التحليل

وما يرتبط بها من مهارات الفهم والنقد والحكم. (عوض: ١٩٩٢)، إلا أن تنمية هذه المهارات يتطلب توافر عدة مقومات ومعاييرفى النص الأدبى سواء مقومات فكرية أو عاطفية أو خيالية أو موسيقية أو أسلوبية علاوة على المعايير الخاصة بالألوهية وبحقيقة الكون وحقيقة الحياة وحقيقة الإنسان أى المعايير المرتبطة بالمضمون أو المحتوى أو البناء الفنى *(عويس: ١٩٩٥)*. والتى غالبا ما انعكست فى أدب محفوظ، إلا أن العديد من الدراسات التى أجريت من السبعينيات وحتى بدايات القرن الواحد والعشرين أشارت إلى خلو منهج الأدب فى المرحلة الثانوية منها مما أدى إلى عدم تمكن الطلاب من التذوق الأدبى ومهاراته كما اشارت دراسة كل من (طعيمة: ١٩٧١)، (عجيز: ١٩٨٥)، (عسر: ١٩٩١)، (هنداوى: ١٩٩٥)، (حافظ: ١٩٩٧). بالإضافة إلى ضعف مستوى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية فى مهارات القصة القصيرة (شعبان: ٢٠٠٢).

٢- أن الأدب الروائى يشكل جزءا لا يتجزأ من التراث الفكرى والثقافى للمجتمع.

ومن ناحية أخرى، تعتبر الأعمال الأدبية والروائية جزءا من التراث الفكرى والثقافى للمجتمع، وبذلك يمكن رصد الإتجاهات الفكرية التى تتبناها ونقدها ودراستها وتحليلها وتفسيرها خلال الفترات الزمنية لإنتاجها، وفى إطار الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى خضعت لها، فالعمل الروائى فى يد الفنان الأمين يعتبر خير مرآة للعصر. إذ ربطت العديد من الدراسات الأعمال الفنية فعليا بالسياق الثقافى الذى أنتجت فيه. فقد أشار فيكو vico إلى أن الإنتاج الفنى يعبر عن ثقافة السائدة فى المجتمع بما فى ذلك أعرافها وعادتها وتقاليدها ولغتها ومعتقداتها الدينية أكثر من كونه يعبر عن

رؤية ذاتية فردية الأعمال الأدبية التى تبدو كأنها من إنتاج عبقرية فردية كانت منتجات تعبر عن الثقافة الشعبية فى حينها. كما أكدت ذلك نتائج الدراسات التى أجرتها فى فرنسا مدام دى ستيل Madame de Stael عن الأدب والعوامل المؤثرة فيه كالدين والنظام القانونى وعادات وثقافات معينه. أما هيبوليت تين Hippolyte Taine مؤسس سوسيولوجيا الأدب الحديثة فقد حاول دراسة الأعمال الفنية باعتبارها ترجمة للعادات المعاصرة وتعبيرا عن نوع معين من التفكير كذلك سيطر نفس أسلوب المعالجة فى ألمانيا.من خلال الفيلسوف هيردر J.G.Hender الذى ركز على دراسة الفن في سياقه الثقافى، فى محاولة لتفسير:لماذا تزدهر بعض أنواع الفن فى سياقات ثقافية معينه دون غيرها. (إنغليز، هغسون:٢٠٠٧ ٤٤، ٤٥)، وإذا تتبعنا أعمال محفوظ نجد أنها بانوراما هائلة لتاريخنا القومى والاجتماعى والفكرى خلال الفترة منذ بداية القرن إلى الآن: العلاقات الاجتماعية النامية، النوازع الإنسانية عوامل الوراثة، النفوس التى تشكها الظروف البيئية، والأوضاع الاجتماعية. (جبريل: ٢٠٠٦، ٤٧).

٣- الاتجاه الصوفي في الإبداع الأدبى

تشير الدراسات إلى أن الفكرة الصوفية تمثل اتجاها حاضرا وقويا فى الإبداع الأدبى فى كل آداب العالم فى القرن العشرين، حيث تعكس قوة التأثير التى يمارسها الدين علي الإنسان. فالدين يعتبر عنصرا أساسيا في الإبداع الأدبى وفقا لعقائد الكتاب ومدى اقترابهم أو ابتعادهم عن الدين بمفهومه الإلهي الخالص. حتى الكاتب الذى يرفض الدين بالكامل مثل البرتغالي ***خوسيه سارا ماجو*** (نوبل في الآداب ١٩٩٧) تشغله القضايا الدينيه فى كثير من أعماله، ويمكن رصد هذا الإتجاه في أعمال مبدعينا مثل جبران خليل جبران ومحمد حسن اسماعيل وصلاح عبد الصبور ونجيب محفوظ، إذ بدا هذا الإتجاه

واضحا فى أصداء السيرة الذاتيه لنجيب محفوظ أو العديد من أعماله الأخرى مثل العائش فى الحقيقة، ورحلات بن بطوطة، والحرافيش وأولاد حارتنا... الخ. وهذا بدوره يستلزم دراسة الإبداع الأدبى كنص عند محفوظ لرصد هذا الإتجاه الصوفى الواعى بآليات ورؤى متباينة فى إطار ثقافة المجتمع. المصرى بفئاته المختلفة، باعتباره يعكس الجانب الوجدانى كأحد جوانب التجربة الإنسانية المتعددة والتعبير عنها في إطار بنية متفردة وأسلوب متميز ذات آلية وخصوصية فى التعبير الإنسانى تعكس رؤية ميتافيزيقية للعالم، وبالتالي يصبح الإبداع عملية أنطولوجية لقراءة الذات. بحثا عن الحقيقة وهذا يذكرنا بالفيلسوف الألماني هيدجر الذى يرى "أن الحقيقة محجوبة عنا بفعل الوجود الزائف، بينما الوجود الحقيقى هو الذى يكشف عنا غطاء التفاصيل الدقيقة لنرى الحقيقة واضحة". (هزاع: ٢٠٠٧، ٢٩).

ولاشك أن هذه المعالجة الفلسفية العميقة فى أدب محفوظ، والتى تعتمد على تحليل العالم الداخلى للفرد كجزء من التصوير الواقعى للشخصية فى علاقتها بالبيئة التى عايشتها بطابعها المحلى الخاص تعكس ادراكا جديدا للعملية الإبداعية الذاتية أشارت إليه نتائج الدراسات التربوية والنفسية وهو" أن الشعور الإنسانى ليس مجرد رد فعل للواقع الاجتماعى، ولكنه أيضا إدراك ذاتى لأعماق النفس البشرية مما يؤثر فى أفعال الإنسان وخبراته الواعية".

ومن ثم يعتبر الإبداع عند محفوظ تعبيرا عن تطور الوعى بالذات (الاستبصار الداخلى) من ناحية، وبالعالم من خلال مواقف مجردة من ناحية أخرى، بما يؤدى إلى تغيير الإدراك الحسى للعالم والإرتقاء بالوجدان بما يؤدى إلي الفاعلية الروحية التى تعتبر العامل الأساسى فى التغيير الاجتماعى، ولاسيما أن الفكرة الدينية توجد الرابطة التى

تجعل عالم الأشخاص يتحرك وفق المحددات التى رسمها عالم الأفكار بوسائل من عالم الأشياء، كما يرى "مالك بن نبى". **(نقلا عن: السعد:١٩٩٦، ١٨٤).**

٤- تأثير أدب محفوظ وانتشاره محليا واقليميا وعالميا.

تعتبر أعمال نجيب محفوظ من أكثر الأعمال انتشارا على المستوى المحلى والإقليمى والعالمى، بما يحدث تأثيرا فى الوجدان الجمعى، ويرجع ذلك إلى:

أ- يعتبر محفوظ من أكثر الأدباء الذى انكبت على أعماله السينما المصرية إذ برز اسم الكاتب فى ٦٢ فيلما مصريا فى الفترة من عام ١٩٤٧إلى عام ١٩٨٩،من فيلم **"المنتقم"** إخراج صلاح أبو سيف،إلى فيلم **"قلب الليل"** إخراج عاطف الطيب. **(فريد: ١٩٩٩، ٤٧).** وهذا بدوره ساعد على التعريف بالكاتب وانتشار أفكاره بما تنطوى عليه من قضايا فى مجتمع ترتفع فيه معدلات الأمية الأبجدية والثقافية والفكرية، حيث يفضل الغالبية العظمى الصوت والصورة المرئية على الكلمة المطبوعة، وتخضع لتأثير الفيلم السينمائى بما لديه من إمكانات للإبهار والتأثير والإقناع، وقد أشار محفوظ إلى ذلك بقوله: **" لقد نقلت السينما أعمالى من بضعة آلاف إلى جمهور السينما، وهو يصل إلى الملايين... وهذا جميل لا أنكره للسينما". (جبْريل: مرجع سابق، ١٠٢).**

ب- قدرة محفوظ على أن يجعل من اللغة أداة لاغاية فى ذاتها فأضاف بذلك فكرا إلى أدب، وذلك باختيار أصل من أصول الفطرة البشرية – فى قوتها أو ضعفها – (أى يعكس خصائص العقل الإنسانى فى إحدى نواحيه) ثم دقة التعبير عنه وصدق التصوير والتحليل، مجسدا لأفكار عامة فى صورة جزئية أو فردية، وهذا وحده كفيل

لأى عمل فكرى أو أدبى أو فنى بأن يجاوز حدود الاقليمية إلى حيث الإنسانية كلها، مع احتفاظه بكل خصائص الإقليم. (محمود: ١٩٨١، ١٣٨).

ج- تتميز معالجات محفوظ الروائية برؤى فلسفية شمولية تعكس تصوراته للعالم الذى نعيش فيه، ولم تقتصر على قضايا جزئية أوفرعية، إذ ركزت على التغيير الجذرى الذى يعيد تنظيم تركيبة المجتمع من الأساس. وبذلك تمثل أعماله نقلة نوعية بالنسبة لأعمال جيل الرواد، مثل هيكل وطه حسين والحكيم. (السكوت: ٢٠٠٧، ٥٤)، ولاسيما أن انعدام النظرة الفلسفية فى مجال الأدب عند أغلب منشئيه ومتلقيه على السواء حالت دون تقدم الأدب، هذه النظرة الفلسفية التى تقوم على دراسات متكاملة لعناصر الأدب والفن وعلاقات الفنون بعضها ببعض، ووسائل كل منها فى التعبير، وصلة كل منها بالمجتمع والعصر ونفسية المتلقى. (**جبريل: مرجع سابق، ٢٠٤**).

د- ترجمة معظم أعمال نجيب محفوظ إلى ثلاث وثلاثين لغة مثل الإنجليزية، والأسبانية، والهولندية، والإيطالية واليونانية والبرتغالية، والدنمركية، والنرويجية والسويدية، والفنلندية والفرنسية، والألمانية، بجانب اللغة الأيسلندية، والقازاخستانية وحتى لغة أهالى جزيرة فيرو الإسكندنافية. (سرور: ٢٠٠٧، ١٩)

منهج الدراسة:

استندت الدراسة إلى المنهج الفلسفى التحليلى، باعتباره الأكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة ومحققا لأغراضها،من حيث التحديد الدقيق لمفهوم التصوف بأبعاده المختلفة وما ينطوى عليه من دلالات، وذلك فى علاقته بالواقع الاجتماعى والثقافى للمجتمع المصرى وما يرتبط به من تغيرات خلال المراحل التاريخية المختلفة،كما انعكست فى أدب نجيب محفوظ، وذلك وفقا للإجراءات التالية:

١- تحديد رؤية محفوظ للتصوف والفرق بينه وبين التصوف كفلسفة ذوقية مع رصد أسسه ومنطلقاته وخصائصه وأهدافه وأساليبه.

٢- رصد العلاقة بين الوعى الصوفى ودوره فى التغيير الاجتماعى خلال المراحل التاريخية المختلفة.

٣- وضع إطار لنسق قيمى يمكن أن نستند إليه لبناء إرادة التغيير لدى الفرد، من خلال رصد نماذج من السلوك ذات أهداف وقيم تعكس الوعى الصوفى كأساس للتغيير فى المجتمع الإنسانى.

٤- التعرف على الدور التربوى للأدب عامة والقصة خاصة فى تكوين الوعى بقيم التغيير الاجتماعى، مع التركيز على أدب نجيب محفوظ، وما ينطوى عليه من أسس ومبادئ يمكن أن نستند إليها فى تكوين إرادة التغيير لدى الفرد.

أدوات الدراسة:

استعانت الباحثة فى عملية التفسير والتحليل الفلسفى بالعديد من المصادر:

١- الأعمال الإبداعية والروائية التى تعكس تطورنجيب محفوظ الفنى والفكرى وخاصة الأعمال التى انطوت على نماذج من السلوك ذات أهداف وقيم تعكس الوعى الصوفى فى ارتباطه بقضايا المجتمع المصرى خلال المراحل التاريخية المختلفة.

٢- الدراسات العلمية والكتابات التى تناولت الملامح الفكرية لنجيب محفوظ ورؤيته الذهنية للعالم من حوله، والاتجاهات التى تأثر بها.

٣- الكتابات والدراسات النقدية التى ركزت على تحليل ونقد أعماله الإبداعية بأبعادها المختلفة من خلال عملية تفكيك نصية ودلالية للبناء الروائى.

٤- اللقاءات والحوارات التى تناولت الخلفية الثقافية لنجيب محفوظ كدارس ومتابع دءوب ومتعمق للفكر الفلسفى والمذهبى وعلم النفس بكل فروعه.

مصطلحات الدراسة:

١- **التصوف**: لقد تباين مفهوم التصوف بتعدد مدارسه، ولكن هذا التباين لا يعكس تمايزا فى المفهوم بقدر ما يعكس اختلافا فى الإحاطة بأطراف الحقيقة، فهناك عدة آراء:

الأول: أن يكون الصوفى منسوبا إلى لبس الصوف.

الثانى:أن يكون الصوفى منسوبا لأهل الصفة الذين كانوا على عهد رسول الله، لمشابهتهم إياهم فى الانقطاع إلى الله.

الثالث: أن يكون الأسم مشتقا من الصفاء، نسبة إلى صفاء نفوسهم.

ولكن مهما اختلفت التعريفات، إلا أنها تلتقى عند رتبة من التزكى والتقوى عن طريق الهجرة إلى الله، وبذلك اجتمعت كلمة الناطقين فى هذا العلم على "أن التصوف هو الخلق ". **ويشير أبو بكر الكتانى إلى هذا المعنى بقوله" أن التصوف خلق. فمن زاد عليك فى الخلق فقد زاد عليك فى الصفاء". (السايح: ١٩٩١، ٢٤-٤٣).**

فالتصوف هو امتثال الأمر واجتناب النهى فى الظاهر والباطن من حيث يرضى لا من حيث ترضى. (**حمدى**:٢٠٠٠، ٥٠) وهذا ما تأخذ به الدراسة الحالية.

٢- **التغيير الاجتماعى**: يشير المصطلح إلى كافة أشكال التحول الجزئية أو الكلية التى تطرأ على البناء الاجتماعى /الثقافى لمجتمع من المجتمعات وتحدث عبر سلسلة متصلة من العمليات المستمرة عبر الزمن، ويكون لها نتائج بعيدة المدى عبر المستويات المختلفة للبناء الاجتماعى. (زايد، علام:٢٠٠٠، ٢١).

الموقع الفكرى لنجيب محفوظ:

يعتبر نجيب محفوظ إحدى علامات الفن الروائى الحديث، إذ فتح الباب أمام المبدعين والنقاد والقراء إلى دخول عالم الرواية بالنقد أو بالتأريخ أو بالتنظير فأعطى للرواية بذلك قصب السبق والريادة على كل الأنواع الأدبية الأخرى، حتى أجمع النقاد والكتاب على "أننا فى زمن الرواية ".

ولد نجيب محفوظ فى ١٩١١/١٢/١١م بالقاهرة، حصل على ليسانس الآداب قسم الفلسفة من جامعة القاهرة عام ١٩٣٤م، وكان تلميذا مقربا لأحد علماء الإسلام الكبار وهو الشيخ مصطفى عبد الرازق، إذ سجل الماجستير تحت إشرافه تحت عنوان "الجمال فى الإسلام"، وذلك عندما كان ينوى أن يواصل دراسته العليا، وقد حصد العديد من الأوسمة والجوائز منها وسام الاستحقاق من الدرجة الأولى عام ١٩٦٢م، وسام الجمهورية من الدرجة الأولى عام ١٩٦٩م، بالإضافة إلي جائزة الدولة التقديرية فى الآداب، وجائزة نوبل عام ١٩٨٨م،علاوة على قلادة النيل كما ترجمت معظم أعماله إلى الإنجليزية والفرنسية والألمانية والروسية واليوغسلافية والإيطالية. (**الدراسات الإعلامية:ع/٧٧، ٩**) وبذلك استطاع أن يتخطى بأدبه حدود المحلية إلى العالمية. بعد أن كان الأدب العربى فى نظر بعض المستشرقين مجرد وثائق اجتماعية تزود الباحث الغربى بمعلومات عن العادات والتقاليد العربية للمجتمع العربى.

أصدر محفوظ أول رواية له وهى "**عبث الأقدار**" عام ١٩٣٤، إلا أنه استطاع خلال مسيرته الإبداعية أن ينقل الرواية العربية إلى مرحلة البناء الروائى المحكم المتكامل الأركان سواء فى مجال الرواية الاجتماعية التى ترصد حركة المجتمع بخصوصيته الثقافية، ومحليته الشديدة، أو فى مجال الرواية الرمزية فى المرحلة الأخيرة حيث العالم

الداخلى للشخصية بكل صراعاتها مع نوازعها الداخلية المتناقضة ومحاولاتها الدائبة للوصول إلى التوازن الداخلى من خلال البحث عن حالة من التوافق مع عناصر الكون الأكثر شمولا وشفافية من الواقع المعاش، وذلك بطرح الأسئلة الكبرى حول معنى الحياة والموت والخير والشر والوجود.

وبذلك لا يعتبر محفوظ رائد الرواية الواقعية فحسب، بل استطاع التحرر من الإطار الاجتماعى الواقعى، ليجوب آفاقا أرحب سواء على مستوى التجريب فى الشكل الروائى أو الموضوع فى ذات الوقت ممزجا الواقع بالرمز، متخذاً من الخلفية الاجتماعية إطارا رمزيا للوصول للمعانى الكلية التى لا تقتصر على واقع اجتماعى بعينه أو ظروف زمانية بعينها. (سرحان: ١٩٩٤، ٢٧-٣١).

والقارئ لأدب محفوظ يكتشف أنه متأثر أشد التأثر بالأسلوب القرآنى، فقد قرأ نجيب محفوظ القرآن وفهمه وتذوقه وانعكس على أسلوبه، علاوة على إصراره على أن يكتب الحوارفى كل رواياته باللغة العربية الفصحى (لغة القرآن) ورفض رفضا تاما الكتابة بالعامية، مما ساعد على الحفاظ على هذه اللغة على مر العصور والأجيال. وبذلك قدم للإسلام خدمة كبرى بصورة غير مباشرة، ونحن نعرف من خلال قراءاتنا لتاريخ الآداب العالمية أن الأديب الانجليزى **"شكسبير"** قد اتخذ اللغة الإنجليزية الدارجة لغة مسرحياته، فكان ذلك من أقوى الأسباب لانهيار اللغة الإنجليزية، وهذا ما حدث للغة الإيطالية عندما اتخذ الأديب الإيطالى **"دانتى"** اللغة الإيطالية العامية ليكتب بها ملحمتها لشهيرة **"الجحيم"** فانهارت اللغة الإيطالية. (النقاش: ١٩٩٤، ٤٣)

والمستقرئ لأدب محفوظ يجد استيعابا شاملا للمكانة التى يحتلها القرآن الكريم فى الواقع المصرى. كتاب مقدس يبجله ويحترمه بشر لاينمتون إلى القداسة بصلة، ولكنهم

فى مواجهته ينتبهون ويعرفون قواعد التعامل التى يمليها العرف الاجتماعى الموروث والمكتسب. حتى استغلال القرآن واستثماره لأهداف ومصالح شخصية يكشف عن خطورة تأثيره فى الحياة الاجتماعية. وقد استخدم محفوظ مالا يقل عن سبع وخمسين سورة من سور القرآن الكريم فى عالمه، كما أشارت إحدى الدراسات التى أبرزت كيفية تعامل شخصياته معها، وكيفية تأثر الأحداث بها، وأسلوب تواصله معها بشكل مباشر أم غير مباشر. (بيومى:١٩٩٩، ١١،٦١). وقد استطاع محفوظ أن يبلور رؤيته التى بثها فى أعماله ويقدمها لنا فى صور فكرية شديدة التركيز، ضمنها مقطوعات **أصداء سيرته**، إذ وضع فى مقطوعة "**المطر**" رؤيته للحب، ووضع فى مقطوعة "**رثاء**" رؤيته للعلاقة بين الإنسان والحياة، ووضع فى مقطوعة "**دعاء**" رؤيته لتطلع الإنسان الدائم إلى الثورة والتغيير، ووضع فى مقطوعة "**العدل**" رؤيته للعلاقة بين الدين والعلم، ووضع فى مقطوعات "المرح" و"**وجه من الماضى**" و"**الطرب**" و"**المرشد**" و"**البائعة**" و"**ذكاء الجسد**" و" سيدتى **الحقيقة**" رؤيته للمكونات الشخصية والذهنية والفكرية المبكرة لشخصيته، البراءة وأحلام اليقظة،والمثل العليا، والحدس والبصيرة، وما وراء الطبيعة، ووضع فى مقطوعتى "**شق الطريق**" و"**الإختيار**" رؤيته للكيفية التى اختار بها دوره فى الحياة، ووضع فى مقطوعات"**البلياردو**" و"**ليلى**" و"**الذكرى** " رؤيته لقيم المجتمع المدنى السلبية والإيجابية، جكم الفرد والحرية والديمقراطية ووضع فى مقطوعة "**سر الرجل**" رؤيته لواجب المفكر إزاء مجتمعه. (زين الدين: ٢٠٠٦، ٢١٦).

تأثير المناخ الادبى المعاصر (عصر العولمة) على البنية الإبداعية لدى محفوظ

كان نجيب محفوظ يدرك حدود دوره فآثر ألا يخرج عنه، فقد كان واعيا لفكرة المركزية العالمية (العولمة) وتحولاتها، ولذلك جاء رد فعله الأدبى على النقيض، بشكل

متعمد، إذ كان يدرك منذ فترة مبكرة أنه يسعى إلى التأصيل فانصرف عن التطورات فى الرواية الجديدة فى (الثلاثية)، فكان الوعى النقدى لديه يعى أن هذا الأسلوب من التمثيل للمجتمع والحياة قد تجاوزته الرواية العالمية لكنه كان يكتب بلغة مازال جسدها يحتاج إلى أن يتشكل فى هذا الإطار، مع أن الإطار العالمى قد تجاوزه. وبذلك جاءت استجابته رد فعل وليس تمثلا أو تعاصرا مع ما يحدث حولنا. (عبد الغنى: ٢٠٠٨، ٢٨)،المسألة فى الفن فى رأيه ليست مسألة جديد أو قديم، بل فى الوظيفة التي يؤديها فى تعميق الحياة البشرية بوجه عام (جبريل: مرجع سابق، ٩٩)، إلا أن أدب محفوظ يتميز بالثراء والتنوع، فرغم تميزه بأسلوب خاص فى الكتابة والتأليف، إلا أن المضمون ومسرح أحداث رواياته،اختلف من رواية إلى أخرى. (إبراهيم:٢٠٠٢م، ص١٩/. إذ أصدر محفوظ ٥٢ كتابا منهم ١٥ مجموعة قصصية و٣٧ رواية، أنتج منها عشرات الأفلام السينمائية والمسرحيات والمسلسلات التلفزيونية، بالإضافة إلى عدة كتابات أملاها عن حياته وتأملاته إلى مريديه من النقاد والكتاب. (خشبة:٢٠٠٠، ٢٤٩). وربما يرجع هذا الثراء والتنوع فى إنتاجه الأدبى إلى قدرته على متابعة هدف معين وتخطى أى مشتتات، أو معوقات تثيرها المواقف الخارجية أو التى تحدث نتيجة التغير فى مضمون الهدف بأسلوب يتسم بالمرونة. وقد أبرز نتائج هذه القدرة بل وتحليلها وقياسها عدد من البحوث المصرية، (حنورة: ١٩٧٣).

أولا:رؤية نجيب محفوظ للتصوف كما انعكست فى رواياته.

باستقراء النصوص فى أدب محفوظ ومحاولة استبطانها، نجد أن العديد من أبطال رواياته صوفيون من منطلق البحث عن الحقيقة، غير أن هذا التصوف ينطلق فى الأساس من منطلق الفكر وليس من منطلق اليقين. وبذلك يتفق مع التصوف السنى القائم على العقل ويتسق مع الإدراك الواعى حيث لا يفقد إحساسه بالزمان أو المكان.

ويرى محفوظ أنه ليس متصوفا وإنما عاشقا للتصوف، إذ يعتبر أن هناك فارقا بين الحالتين، وهو فارق يتحدد بالحد الفاصل بين الواقع والخيال، بين القضايا الاجتماعية الملحة وبين القضايا الذهنية المجردة. ولذلك عبر عن الفكرة الصوفية كتجربة إنسانية وسلوك وممارسة حياتية بين البشر، لا مجرد عبارات لفظية مجردة. وكذلك كان دخول الغزالى إلى التصوف دخول المحب العاشق، لا دخول الفاحص الناقد، فلم ينظر إلى علوم الصوفية وتراثهم بعين النقد التى نظر بها إلى علوم الفلاسفة والمتكلمين والباطنية، بل بعين الرضا والحب. إلا أنه رفض تصوف أهل الحلول والاتحاد ولم يقبل إلا التصوف السنى القائم على الكتاب والسنة واجتهد أن يستدل على كل فكرة أو خلق أو سلوك أو حال بالقرآن والحديث والأثر، كما حاول أن يخفف من غلواء فهمهم للتوكل والزهد. **(القرضاوى: ١٩٩٢، ١٢٠،١٢١).**

وبذلك يتفق محفوظ فى رؤيتة مع ما ذكره الغزالى فى "**المنقذ من الضلال**" فى أن الصوفية فرقة من الفرق الطالبة للحق، وأن التصوف فى حقيقته سلوك عملى وخلق وآداب تراعى فى كل لحظة وطرفة، وحسن أدب الظاهر عنوان حسن أدب الباطن كما جاء فى الحديث النبوى عن أبى هريرة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال "لو خشع قلبه لخشعت جوارحه".**(المصدر: المطالب العاليه، المحدث: ابن حجر العسقلانى، ٣٩٩/١). (التفتازانى: مرجع سابق، ٢٦).**

ولكن قد يثار هنا تساؤل هام: كيف يلتقى العقل والنقل والذوق معا؟

يؤكد الغزالى" أن العقل أساس الشريعة، والشريعة هى أساس التصوف، فإن لم يكن شرع لم يكن تصوف، فمبنى **الشريعة على العقل، ومبنى التصوف على العقل وعلى**

الذوق معا، وليس معنى قولنا أن الذوق منهج من مناهج المعرفة أننا ننكر دور العقـل، والمنهج السليم هو أننا نأخذ بالنقل والعقل والذوق معا". **(السايح ١: مرجع سابق، ٤٣).**

وهذا بدوره يؤكد، أن النزعة الصوفية ماثلة فى تجربة محفوظ فى أكثر من موضع وأكثر من مرحلة، ولكن الاختلاف ينشأ فى حكمنا عليها وتفسيرها، إذ انعكست الملامح الصوفية فى الشخصية الروائية وفى تشكيل الحدث الروائى، وفى الرؤية الصوفية وعناصرها وفى تشكيل المكان والزمان الروائيين، بل وفى اللغة الصوفية وفى التشكيل الروائى، إلا أنه استطاع أن يبلور رؤيته للتصوف فى مقال له بعنوان "فكرة الله فى الفلسفة" بقوله: "يوجد سبيل آخر للإهتداء إلى الله، وهو التصوف، والحال هنا يختلف عما أسلفنا وصفه فى عرض وجهتى نظر الفلسفة وعلم الاجتماع، فالله هنا ليس فكرة مجردة بسيطة نبلغها بالمنطق والفكر ولا هو فكرة مركبة يهدى إليها استقراء أحوال المجتمعات البشرية، ولكنه ماهية عليا حافلة بالحياة نشعر بها فى أعماق نفوسنا، ونسعد بهذا الشعور بعد جهد جهيد تتكلفه النفس فى التأمل والتسامى". **(نقلا عن: جبريل: ٢٠٠٦، ٢٤٣).**

ولكن يمكن أن نلخص موقف محفوظ من التصوف فى أنه (رؤية) وليس فلسفة بل أنه لم يحاول أن يستفيد من تجربته الفلسفية التأملية لتكون أساسا لتجربة عقلية، كما أنه لم يحاول أن يستفيد من التجربة الروحية لتكون أساسا لنظرية ميتافيزيقية فى طبيعة الوجود. (عبد الغنى: مرجع سابق، ١٣١).

الفرق بين رؤية محفوظ للتصوف وبين التصوف كفلسفة ذوقية.

لا يركز محفوظ على التجربة الصوفية من حيث هى حال أى باعتبارها مرتبة روحية يتصل فيها العبد بربه أو يتصل فيها المتناهى باللامتناهى. وذلك من أجل الوصول إلى الحقيقة، والتى تتمثل فى مصطلح الإرادة (جوهر الالوهية) والذى يعنى

النزوع لا الإختيار أو الفناء فى الله كما هى عند الذوقيين مثل (البسطامى) و(الحلاج) و(ابن عربى). وإنما نجد فى نزعة محفوظ الصوفية لونا من ألوان الحب الذوقى الشفاف دون التخلى عن العقل. وقد تجسدت هذه النزعة فى تأثره الشديد بهذا العالم الصوفي الرقراق للشاعر الفارسى الصوفى "حافظ الشيرازى"،وقد استفاد من هذه التجربة فى تعميق رؤيته الفكرية والفنية فى أعماله الأدبية خلال محاولاته للبحث عن الحقيقة والتى تجسدها القيم الإنسانية فى رأيه، أى الحقيقة بمعناها العقلى المجرد، لا بمعناها اللامتناهى. والدليل على ذلك، أن كل من يدرس أدب نجيب محفوظ دراسة منصفة واعية يلاحظ أن محفوظ فى أدبه إنما يدعو إلى قيم ومبادئ جوهرية هى نفسها المبادئ والقيم الجوهرية التى تستند إليها الشريعة الإسلامية مثل تحرير الوطن، العدالة الاجتماعية، الحرية، العلم، المعرفة، الإيمان بالقضاء والقدر....الخ. إذ أن البحث عن القيم الإنسانية فى رأيه إنما يمثل الحقيقة فى هذا الوجود اللانهائى الذى يحتاج إلى (الوعى) لا (التغييب)، وبذلك يرفض محفوظ التصوف الذى يقيد العقول ويلغى الملكات، بل الذى يهتم بقضايا المجتمع ويتصدى لمشكلاته، أى أن موقفه يمثل وعيا يحمل فى الأساس موقفا نقديا. (المرجع السابق: ١٣١، ١٣٥).

الهدف من التصوف عند نجيب محفوظ

إن الهدف من التصوف عند محفوظ يتمثل فى "**البحث عن الحقيقة**" وبذلك يتفق مع هدف "التصوف السنى" الذى نجده لدى كثير من أقطابه فى القرن الرابع الهجرى "كالهروى" و"النووى"، والحقيقة فى رأيه طريقها العلم والمعرفة باعتبارهما أداتا التغيير فى المجتمع. وقد بلور محفوظ هذا الهدف بوضوح فى إحدى رواياته بقوله:"**...أما الشوق للحقيقة فلا ترسموا له حدا** ". {المرايا} . (سرور: مرجع سابق، ١٣٠).

أهم سمات التصوف فى أدب محفوظ

من أهم سمات التصوف التى يمكن رصدها فى القطاع الواعى من أدب محفوظ، والتى تلتقى مع القطاع الواعى فى التصوف السنى:

١- البحث عن الحقيقة، ذلك أن أبطال معظم رواياته صوفيون من منطلق الفكر وليس من منطلق اليقين.

٢- التمسك (بالإرادة) أى إرادة الحق، ولذلك فإن العدالة تمثل محورا أساسيا فى معظم أعماله الإبداعية. بل إنه يرى أن الإرادة لاتنفصل عن الإيمان، وقد عبر عن ذلك بقوله: "الإيمان إرادة لا علم" {السكرية} (عبد الغنى: مرجع السابق: ١٣٤).

٣- الإلتزام بالقيم الإيجابية: التى تقوم على الوعى والإدراك. فالغاية من الطريق الصوفى واحدة، وهى غاية خلقية تتمثل فى إنكار الذات والصدق فى القول والعمل والصبر والخشوع ومحبة الغيروالتوكل وغير ذلك من الفضائل التى دعا إليها الإسلام (التفتازانى: مرجع سابق، ٨). ولذلك طالما أكد محفوظ فى أعماله على:

"إن أى مجتمع لا يقوم إلا على أساس من الأخلاق" {سيدى جابر} (سرور: مرجع سابق، ١٣٣).

نخلص من هذا إلى أن الفكرة الصوفية الإيجابية عند محفوظ تتسق مع الفهم الصوفى فى "القرآن الكريم"، القائم على (الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر)، كقيمة محورية فى التصدى لقضايا الجور والظلم الاجتماعى، كما حدث فى القرن السابع الهجرى. كما تتسق مع قيمة الإيجابية فى التصوف الاسلامى التى أشارت إليها الأحاديث النبوية الشريفة، منها الحديث النبوى عن أنس بن مالك قال قال رسول الله عليه

وسند: "إذا أراد الله بعبد خيرا استعمله " فقيل كيف يستعمله يا رسول الله. "**يوفقه لعمل صالح قبل الموت**". {المصدر: أحكام النظر. المحدث: ابن القطان، ٨٥}.

وسائل التصوف عند محفوظ:

فى إطار هذه الرؤية للتصوف، يمكن القول بأن محفوظ تأثر بمنهج التصوف وأسلوبه فى الدعوة إلى الله عند "**أهل المعرفة**" وأهل المعرفة هم الذين تخلقوا بأخلاق الرسول عليه السلام والدعوة إلى هذا الخلق بالقدوة الحسنة، مصداقا لقوله تعالى " **قل هذا سبيلى أدعو إلى الله على بصيرة أنا ومن أتبعنى "يوسف:١٠٨**} ويبين لنا راغب الأصفهانى تفسيره لكلمة "على بصيرة " أنها تعنى المعرفة والتحقق أما "**أهل التحقق**" فهم الذين يحصل لهم اليقين عن طريق الذوق والكشف أى يهتدوا إلى الله بذلك النور الذى أودعه الله فيهم نتيجة الطاعة. قال تعالى: **ومن لم يجعل الله له نورا فما له من نور** {النور:٤٠}. وقد ذكر الرسول عليه الصلاة السلام كلمة ذوق فى الحديث الشريف الذى رواه العباس بن عبد المطلب: "**ذاق طعم الإيمان من رضى بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد رسولا { صدر: صحيح الجامع ، المحدث: الألبانى (٣٤٢٥)** }

الذوق للإيمان هنا عبارة دقيقة لأن من الإيمان ما يذاق، ومن الإيمان ما يكون شكليا. والإشارة إلى الذوق هنا تعنى أن يكون الداعية إلى الله من أهل الذوق فى فهم الأحكام والعمل بها، وأن يكون فى مقام الرضا عن الله، لذلك قال الصوفية عبارتهم المشهورة "من ذاق عرف". وذلك بما منحه له الله من النور الذى يفرق به بين الحق والباطل والصواب والخطأ والطاعة والمعصية. فالنور هنا يعتبر ثمرة للتقوى. (**التفتازانى: مرجع سابق، ١٠**) فالصوفي عادة يدعو إلى الله بالمقال وبالحال، ولا يستخدم المقال إلا لضرورة ولكن حاله ينبئ بارتقائه الروحى والخلقى فى السلوك إلى الله فيجذب الغير

بسريان حاله منه إليهم والصوفية لما نشروا الإسلام في إفريقيا كانوا ينشرونه بالحال. إذ كان حالهم ينطق بالتقوى، وبذلك جذبوا إليهم قطاعات عريضة من الإفريقيين ودخلوا في دين الله أفواجا. وهنا نجد ابن عطاء السكندري في حكمة من حكمه يقول: "**كل كلام يبرز عليه كسوة القلب الذي منه برز**" أي أن كل كلام يبرز عن قلب الإنسان يجب أن يعبر عما في القلب سواء حالة الإيمان أو الحب أو الرضا عن الله. فهناك كلام يخرج من القلب إلى القلب فيحدث أثره وهناك كلام يخرج من اللسان إلى الآذان ولا يتجاوزها (**المرجع السابق: ١٤**) ولذا من أهم منطلقات السلوك الصوفي التطابق بين القول والفعل، وقد أشار الجنيد إلى ذلك بقوله: "أن الأدب أدبان: "أدب السر، وأدب العلانية. فالأول طهارة القلب من العيوب. والعلانية حفظ الجوارح من الذنوب "النص من طبقات الأولياء" (**نقلا عن: الحكيم: ٢٠٠٢، ٨٥**). أي أن للأمر ظاهرا وباطنا، الظاهر هو العمل والباطن هو النية والنيات أستأثر بها الله أما الأعمال فقد أستأثر بها الخلق لتنظيمها وفق منهج الشرع لأن غلبة الظاهر على الباطن تعني النفاق، وغلبة الباطن على الظاهر تعني غيبوبة الوعي عن الواقع. (**التفتازاني: مرجع سابق، ١٨**). فالتصوف كغيره من الأمور فيه ظاهر وباطن. فهو في ظاهره فن من فنون الحياة يعمل على ضبط السلوك في اتجاه معرفة الخالق. أما باطنه فالتخلق بآداب الشريعة. (**حمدي: مرجع سابق، ١**)، وهذا ما أتفق عليه أهل المعرفة وأهل الذوق فحتى الذوقيين ومنهم الحلاج أشار إلى أن باطن الحق ظاهره الشريعة ومن يحقق ظاهر الشريعة ينكشف له باطنها، كما يؤكد الجنيد البغدادي أن الطريق التي تسلكها الصوفية هي اتباع نبوي لا إبداع صوفي. فالطريق إلى الله مسدود على خلق الله (عز وجل) إلا على من اقتفى أثر الرسول عليه السلام، وأتبع سنته، ولزم طريقه. (**الحكيم: مرجع سابق، ٥٣**).

ومن ناحية أخرى وعى الصحابة المثاليات الروحية للإسلام، إذ حقق أبو بكر الصديق إمتزاجا قويا بين الظاهر والباطن. ولذا كان متصوفا عالما ببواطن الأمور ودقائقها. أما عمر فقد جسد نموذجا للكمال الباطنى بورعه وزهده وقوته فى الحق. بينما جمع على بين العمل والفكر والتأمل، وبذلك يعتبر منبعا للمدارس الفقهية والصوفية.

المراحل التى مرت بها الفكرة الصوفية خلال المسيرة الإبداعية لنجيب محفوظ:

مرت الفكرة الصوفية خلال المسيرة الإبداعية للكاتب الكبير بعدة مراحل تبعا للبعد الزمنى:

١- الشك.

٢- الحيرة.

٣- الوصول.

ومما يلفت النظر فى هذه المراحل أنها تقابل المراحل الفكرية التى مر بها الفكر الصوفى ومن هنا لابد أن نشير إلى أننا سنتتبع بعض أصداء البحث عن الحقيقة من خلال منهج زمنى يؤثر التعامل مع النص، أوجزها محفوظ فى إحدى أعماله على الترتيب: **إيمان موروث، شك، ألحاد، عقلانية،لاأدريه، ثم إيمان! {يوم قتل الزعيم} (سرور: مرجع سابق، ١٢٣).**

المرحلة الأولي: مرحلة الشك (رحلة البحث عن الحقيقة):

وقد بدأت هذه المرحلة عند محفوظ فى **منتصف الأربعينيات**، إذ تشف اعماله خلال هذه الفترة عن معاناة ذاتية فى بحثه عن الحقيقه باعتبارها مطلبه الأول، وذلك

بحصار التساؤلات الميتافيزيقية بداخله ما الله؟ ما الإنسان؟ ما الروح؟ ما المادة وما تعكسه هذه التساؤلات من تردد وحيرة بين الشك الميتافيزيقى والبحث عن اليقين، أو التردد بين التسليم والتساؤل العقلانى أومن خلال البحث عن العلاقة بين الوجدانى والحسى أو العلاقة بين الإرادة الإنسانية والقدر سواء كان قدرا ميتافيزيقيا أو اجتماعيا أو نفسيا. (خشبة: ٢٠٠٠، ٢٥٦). وتقابل هذه المرحلة من الإبداع الفكري عند محفوظ، المرحلة الأولى من الفكر الصوفى (المرحلة الرومانسية)، والتى سعى فيها الإنسان للاقتراب من المعانى الرمزية فى حوار الحيرة والتساؤل، أى السعى اللاواعى للحضرة الإلهية (عبد الغنى: مرجع سابق، ١٤١) وبذلك تمثل هذه المرحلة ارهاصات الفكرة الصوفية فى تطورها لدي محفوظ ولاسيما أنها ارتبطت بتكوينه الدينى والثقافى والإجتماعى إذ نلمح بعض التأثير الصوفى غير المباشر فى أعماله خلال هذه الفترة مثل (زقاق المدق) عام ١٩٤٧من خلال شخصية الشيخ درويش. إلا أن ذلك يمثل لدى الكاتب نزوعا لاواعيا للبحث عن الصوت الميتافيزيقى الغامض فى داخله، وهذا الصوت يمثل الحيرة المطلقة بالمعنى الفلسفى.

وفى نهاية الأربعينيات نجد اختلاط الحيرة والشك برؤية صوفية أكثر فهما ووعيا من خلال استيعابها للأحداث الخارجية فى انعكاسها على مرآة الداخل كما جسدتها شخصية كمال فى (الثلاثية)، حيث أصداء صوفية خفية كانت تستهدف البحث عن الحقيقة بداخله في إطار هذه الأحداث كما برزت بوضوح فى (قصر الشوق). فالبحث عن الحقيقة أو الذات عند كمال اقترن بالمرحلة الزمنية التى عايشها الكاتب وتجسدت فى حالة الشك والضياع، إلا أنه فى الوقت نفسه كان واعيا بما يتبدى حوله من قضايا المجتمع وإحساسه بوطأتها عليه. (وقصر الشوق) زاخرة بهذه الأصداء، إلا أنها لا تلبث أن تتحول إلى ثورة

(الحادية). (عبد الغنى: مرجع السابق: ١٤٣، ١٤٤) فكمال عاصر المجتمع قبل تحوله ثم أدركه فى تحوله، أى اصطدم بمجتمع متغيـر إلا أن ظروف الطبقة التى ينتمى إليهـا جعلته فى حالة من القلق والتردد وسلبية الفكر، ولذا يرى محفـوظ أن اهتـزاز المعـانى والقيم فى ذهن كمال المرتبطة بالأسرة والوطن والطبقة التى ينتمى إليهـا، أى المرتبطـة بوجوده، نتيجة تغير الواقع السياسى والاقتصادى والاجتماعى للوطن، أدى به إلى الشعور بالإغتراب، إلا أنه يعتقد أن الفترة الصعبة فى حياة الإنسان تكون باعثا على وعيه وأيضا فى حياة الشعوب.

وفى الواقع أن الفترة التى أبتدأ فيها كمال الدخول فى منطقة الـوعي هـى تلـك الفترة التى انتكست فيها ثورة ١٩١٩، وهى ذاتها الفترة التى غيبته عن الواقـع. وكـذلك المجتمع دخل أيضا منطقة جديدة من الوعى لأنه لمس أزمته الحقيقية أو بداياتها (حسـن: مرجع سابق، ١٦١، ١٦٢).

المرحلة الثانية: الحيرة والبحث عن طريق

وقد بدأت في الستينيات، وليس معنى ذلك أن الطريق الذى سعى إليـه الكاتـب خلال الستينيات كان هو طريق الخلاص من الحيرة والقلق، وإنما كـان طريـق تعميـق الحيرة والبحث عن تفسـير لها، واللجوء إلى الكتابة والنزوع لها للخـلاص مـن هـذه التجربة بإذابة مرارة التجربة فى رحيق العمل الإبداعى.

وهذه الفترة التى كتب فيها رواية (الطريـق) عام ١٩٦٤، وقبلها (أولاد حارتنـا) عام١٩٥٩، (واللص والكلاب) عام ١٩٦١، و(السمان والخريف) عام ١٩٦٢وبعدها ثلاث روايات تالية (الشحاذ) عام ١٩٦٢، (وثرثرة فوق النيل) عام ١٩٦٦، (وميرامـار) عـام ١٩٦٧ (عبد الغنى: مرجع سابق، ١٤٥) وقد اقترنت فى هذه المرحلة الحيرة بالبحث عن

الخلاص (**الحقيقة**) والتوق إلى الوصول أو البحث عن طريق، ليس الطريق الميتافيزيقى فقط، وإنما الطريق المفتقد للثورة، باعتبارها انعكاسا للتغيير الاجتماعى والتى تصدى الكاتب لسلبياتها بالنقد الواعى.

ولنقترب من أولى مراحل الفهم الصوفى لتجربة البحث عن طريق منذ بداياته. فى نهاية الخمسينيات، من خلال رواية (**أولاد حارتنا**). فالرواية وإن بدت فى إطار صوفى فإنها تركز خلال ذلك على قضايا مثل البحث عن العدالة وتحقيق الحرية. إلا أن الأصداء الصوفية القوية فيها كانت بهدف التفرغ لحيرة الإنسان الأبدية، فإذا حل الإنسان القضايا الاجتماعية الشائكة، أمكنه بعد ذلك أن يتفرغ لقضايا الوجود الميتافيزيقية، ولذلك فإن أولاد حارتنا وإن بدت فى إطار صوفى آخاذ، فإن الفكرة المحورية فيها تستلهم الفكر والواقع فى آن واحد على العكس من الثلاثية التى تستلهم الواقع أكثر من الفكر المجرد. (**عبد الغنى: مرجع سابق، ١٤٦**). أى أن أولاد حارتنا تعبر عن بحث الإنسان اللانهائى عن القيم الروحية، والصراع المستمر بين الخير والشر، إلا أن هذه القيم لم تكن تمضى فى إطار رومانسى كما هو الحال فى المرحلة السابقة، وإنما اتسمت بإطار فلسفى يقترب من الفكرة الصوفية الاجتماعية، وربما كان الكاتب يدرك ذلك فى اللاوعى الإبداعى.

ونستطيع أن نقترب من الحس الصوفى عند نجيب محفوظ فى رواية أخرى (**اللص والكلاب**)، فصورة **الشيخ جنيد** ليست غير صورة الشيخ السلبى فى رواياته، فالشيخ جنيد هو الوجه الآخر **للشيخ درويش** فى (**زقاق المدق**)، وهو الوجه الآخر **للشيخ متولى** فى (**الثلاثية**). فالشيخ جنيد متصوف عازف عن الدنيا، ومن هنا فهو مناقض فى فكره لرؤوف علوان، إلا أنه مقبل على الصمت الذى يقترب من مهادنة الواقع، وبذلك

لايختلف فى فكره عن رؤوف علوان (المثقف الإنتهازى). وهذا ما نلاحظه فــى موقفــه السلبى إزاء ما يحدث لسعيد مهران. فكلما حدثه عن حجم الظلم الواقع عليه لايزيد عــن كلمات تبدو فى ظاهرها مقدمة وفى باطنها محبطة.مما دفع بمهران إلى حيرة أكثر أسلمته إلى هذا الطريق. (عبد الغنى: مرجع سابق، ١٤٧-١٥١)

(خذ مصحفا وأقرأ....).

(توضأ وأقرأ"قل إن كنتم تحبون الله فاتبعونى يحببكم الله").

(أقرأ "واصطنعتك لنفسى". وردد قول القائل "المحبة هى الموافقة أى الطاعة له فيما أمر والإنتهاء عما زجر، والرضا بما حكم وقدر").

(الصبر مقدس تقدس الاشياء).

(التوكل ترك الإيواء إلا إلى الله).

متى نظفر بسكون القلب تحول جريان الحكم؟

إذ تعكس (اللص والكلاب) طبيعة الوعى السلبى لدى محفوظ خلال هــذه الفتــرة ولذا قام بتسطيح أبعاد الوعى الدينى مركزا إياه فى الشيخ جنيد، وهذا يمثل رد فعله بعــد ثورة يوليو ١٩٥٢حيث غياب الحوار الفاعل ولاسـيما بعــد انقطــاع مســار التطــور الديمقراطى. (خليفة: ٢٠٠٧، ٧٧، ٧٨).

وإذا كان محفوظ قد سعى حثيثا للبحث عن طريق فى (**أولاد حارتنــا**) و(**اللــص والكلاب**) بحثا عن الحس الميتافــيزيقى، فإنه لم يتوقف عن هذا طيلة الستينيات. بل أنــه تحول إلى حس ميتافيزيقى أقرب إلى التصوف الشفاف نعثر عليه حينئذ فى قصة بعنــوان (زعبلاوى) بالأهرام فى ١٩٦١/٥/١٢. إن زعبلاوى يبحث فــى هــذا الطريــق، عــن

(الحقيقة) مرورا بهذه الأفكار الميتافيزيقية وقضايا الوجود وصولا إلى الحقيقة الضائعة فى المجتمع – البنية الإجتماعية بمشكلاتها فى الستينات– ووسيلته فى هذا التصوف القلق والأرق الذى يذكرنا بقلق كمال فى (الثلاثية)، وإن بدا الكاتب الآن (كمال فى تطوره الزمنى) أكثر نضجا ووعيا. إلا أن هذا الدأب المستمر فى البحث عن طريق امتد لعمليه التاليين (الطريق/الشحاذ) (عبد الغنى: مرجع سابق، ١٥١) إن زعبلاوى هو الوجه الآخر (للسيد رحيمى) الذى يبحث عنه ابنه فى رواية (الطريق) وهو (الجبلاوى) الذى يبحث عنه الجميع فى (أولاد حارتنا). وهو (صابر) بطل رواية (الطريق) الذى يعبر عن البحث عن سر الحياة وسر الوجود. (خليفة: مرجع سابق، ١٢٦). وهو فى جميع الحالات ذلك الرمز الشفاف للتوق إلى الكرامة الإنسانية والسلام مع الذات، فالبحث عن طريق يظل هو الهدف الرئيسى للروائى بمعنى صوفى، والإصرار على البحث عن الطريق هو ما لم يفتقده الحمزاوى فى الرواية التالية (الشحاذ) وإن سلك فى هذا لونا من ألوان التصوف السلبى أسلم به إلى هذا الواقع المرير. أما (ثرثرة فوق النيل) فيعكس مضمونها القضية الإنسانية الأزلية: أين يقف الإنسان فى هذا الكون؟

وباختصار، فإن أبطال الستينيات صوفيون، من منطلق البحث عن الحقيقة، غير أن هذا التصوف ينطلق فى الأساس الأول من منطلق الفكر وليس من منطلق اليقين ولأنهم سعوا إلى التصوف بدون منهج علمى، لم تكن رؤيتهم من الوضوح بحيث تصل بهم إلى الطريق الصحيح، فإنهم جميعا انتهوا من حيث بدأوا: (المرجع السابق: ١٥٥)

إن صابر أخطأ (الطريق).

والراوى الباحث عن زعبلاوى انتهى به البحث إلى الفشل.

والحمزاوى سقط فى طور (الشحاذ) إلى وطأة التصوف السلبى.

بل أن أبطال (**ثرثرة فوق النيل**) انتهوا إلى الجريمة والضياع.

والواقع أن هذه المرحلة من الشك والحيرة تعكس العديد من صور **التصوف السلبى** مما يؤكد أن التصوف بدون وعى خلاق لشروط هذا التصوف، وبدون قيم تعكس روح الدين وشروطه الجوهرية، يصبح وهما أو يسلم إلى ما يشبه الغيبوبة.. وربما يرجع ذلك إلى أنه معظم ماكتبه فى الستينيات رد فعل لنظام الحكم الذى استبد بالأمر وأمم العقول، ولذلك لجأ أحيانا إلى الرمز والإشارة على حد تعبيره (**جبريل: مرجع سابق**، ٦٢).

المرحلة الثالثة: الوصول

إذا كان محفوظ لم يتوقف خلال عقد ما قبل السبعينيات عن طرح الأسئلة الميتافيزيقية داخل أعماق الذات بحثا عن الحقيقة وعن قيم كثيرة كالعدالة والحرية والسلام مع الذات، وذلك هربا من مجتمع يسوده التحجر فى الأشكال والأوضاع، وعلى الرغم من أنه لم يصل إلى اليقين، إلا أنه انتهى خارج الواقع الاجتماعى إلى عالم تمثل فيه القيم مكانة هامة. وأول هذه القيم أن يجد فى التصوف الراحة النفسية، كما عكستها (**أولاد حارتنا**) و(**زعبلاوى**) فى البحث اللانهائى. وبذلك انتهت مرحلة الشك والحيرة لتبدأ مرحلة جديدة تبلورت فيها الفكرة الصوفية الإيجابية فى سعيها للاقتراب من هدف أبعد هو الهدف الواعى. ويمكن أن نحدد معالم هذه الفكرة الصوفية فى ثلاث أبعاد هى: (**عبد الغنى: مرجع سابق**، ١٥٦-١٦١).

١- الراحة النفسية

٢- العلم.

٣- القيد.

وحين نترجم هذه الأبعاد إلى روايات فسوف نجد مسارها يمتد منذ بداية السبعينيات إلى الثمانينيات، وفيما يلي تناول كل بعد بالتفصيل كما انعكس في روايات محفوظ:

١- الراحة النفسية:

فالأحداث والشخصيات في روايتي (**يوم قتل الزعيم**)، (**قشتمر**) تعكس محاولة محفوظ للكشف عن الذات والتعرف على خباياها.

إن محتشمي زايد في (**يوم قتل الزعيم**) تعب يائس إزاء عنت السبعينيات واضطرابها، وموقفه أقرب إلى الهروب في الحالة الصوفية كشئ من (**الراحة النفسية**) التي لا يعثر عليها إلا في هذه الحالة. وكما يقول هو (**أقف عند حافة بحر التصوف**). ومحتشمي زايد في رواية (**يوم قتل الزعيم**) إنما هو صورة أخرى لاسماعيل قدري في رواية (**قشتمر**). فكلاهما يجد في التصوف ملاذا، وفي التسابيح والكرامات وجودا بديلا للواقع بسلبياته.بل إن آخر ماسمعه راوي قشتمر وانعكس في وجدانه سور من آيات الذكر الحكيم " **والضحى والليل إذا سجى ماودعك ربك وماقلى وللآخرة خير لك من الأولى**". (**الضحى**:١-٣). ولذلك فإذا كان كمال في الثلاثية يمثل أزمة الكاتب الفكرية في المرحلة الأولى من حياته، فإن اسماعيل قدري في (**قشتمر**) يمثل أزمته الفكرية في المرحلة الأخيرة منها.

٢- العلم:

يعتبر محفوظ أن العلم قيمة متأصلة في فكره، حيث كان متفوقا في مادتي العلوم والرياضيات. (**محفوظ: ١٩٨٦، ص٢٧٥**)، مما اكسبه ذهنا مرتبا ومنطقيا ساعده على تنظيم حياته، كما انعكس في معالجاته الروائية. (**العناني:٢٠٠٦،ص٦٥**). إذ نجد معالجة

فنية بارعة للعلم كقيمة فى كتاباته، بدءا من **(الثلاثية)** من خلال موقف كمال الذى أخذ عهدا على نفسه بأن يكرس حياته لنشر نور الله، أليس هو نور الحقيقة ؟ بلى، وسوف يكون فى تحرره من الدين أقرب إلى الله مما كان فى إيمانه به فما الدين الحقيقى إلا العلم هو مفتاح أسرار الكون، وبذلك تفتح له السبل المؤدية إلى الله، سبيل العلم والخير والجمال، كما جسدت شخصية سمارة فى "ثرثرة فوق النيل" هذا الموقف الذى يسوده الشك والإيمان المطلق بالعلم، فى قولها **"إن الإنسان واجه قديما العبث وخرج منه بالدين وهو يواجهه اليوم فكيف يخرج منه، ولافائدة ترجى من مخاطبة الإنسان بغير اللغة التى ينعامل بها (السكوت: مرجع سابق: ٥٧ ، ٥٨)**، وقد اكتسبنا هذه لغة جديدة هى لغة العلم ولاسبيل إلى توحيد الحقائق الصغرى والكبرى إلا بها "؛ غير أن هذه المعالجة كانت أكثر وضوحا فى (أولاد حارتنا) التى صدرت فى ١٩٥٩، ثم فى **(حكاية بلا نهاية)** التى صدرت فى عام ١٩٧١. فأبطال الروايات الثلاث هم رموز المعرفة أو امتداد لها، وعلى الرغم من أنهم ارتدوا عباءة الصوفية، إلا أنهم يمثلون فكر كل من **كوبرنيكس وداروين وفرويد**، باعتبارهم روادا للتغيير كل فى مجاله، إذ حولت نظرياتهم الثابت إلى حركة، ولذلك كانت جسارة الكاتب فى تناولها داخل أطر رمزية.

٣- القيم:

يرى نجيب محفوظ أن " أى رواية هى مجموعة من السلوك، وأى سلوك هو حركة أخلاقية فلا يخلو أدب من قيمة أخلاقية معينة. أحيانا يكون الأديب مؤمنا بمجتمعه فيحكم – بالطريقة التى يختارها – على شخوصه تبعا لأخلاقية جاهزة يؤمن بها، ويقترب بذلك من الواعظ. وأحيانا يكون غير مؤمن بقيم مجتمعه، ولكنه يحلم بطريقه ما بعالم جديد وقيم جديدة، وقد تبدو لذلك رواياته غير أخلاقية، أو أنها جمالية بحته، على حين أنها تبشر ضمنا بأخلاق جديدة ". **(عبد الحليم: ٢٠٠٦، ٨٧)**.

وتتعدد القيم فى كتابات محفوظ. وإن تمحورت حول قيمة العدالة، والتى انعكست فى العديد من أعماله، حيث تناول فى أعماله (الثلاثية – بداية ونهاية – القاهرة الجديدة – ذقاق المدق) قضية غياب العدالة الاجتماعية فى المجتمع المصرى قبل عـام ١٩٥٢، ثـم تناول فى (ميرامار) قضية ارتباط العدالة بالتغيرالاجتماعى خلال فترة التحول الاشتراكى فى الستينيات، إلا أنها برزت بوضوح خلال ملحمة (الحرافيش) فى السبعينيات والتـى أكد خلالها على قيمة العدالة التى تقترن بالقوة وبالعلم، وهذا ما أنعكس أيضا فـى روايـة **(ألف ليلة)** و**(العائش فى الحقيقة)**، بينما تناول فى مرحلـة لاحقـة قضـية اللامسـاواة والتمايز الطبقى الناجمة عن الانفتاح الاقتصادى، إذ حاول خلال هذه الأعمال فى مراحلها المختلفة أن يؤكد على قيم اجتماعية من خلال موقف إنسانى. إذ تعتبر رواياتـه فـى مرحلة الواقعية النقدية (القاهرة الجديدة) ترجمة أمينة لانعكاس الظلم الاجتماعى وغيـاب العدال الاجتماعى على ماتحصل عليه الطبقات الفقيرة من فرص التعليم، وتـأثر تكـافؤ الفرص التعليمية بين الطـلاب بالأوضـاع الطبقيـة السـائدة وبالمسـتوى الاقتصـادى والاجتماعى، فالتمايز الطبقى يطرد أبناء الفقراء من المنافسة سواء فى التعليم أو فى سوق العمل، ومن القيم التى تناولها فى رواياته ايضا حرية اختيارالطالب فى اختيار نوع التعليم الذى يناسبه، كما يعكسها الحوار الذى دار بين كمال عبد الجواد وأبيه فى (قصر الشـوق) حول اختيار دراسته الجامعية. كما عكست رواية (المرايا) قيم التسامح والتعددية وحريـة الرأى التى جسدتها الاتجاهات السياسية والفكرية السائدة فى الفترة السـابقة علـى ثـورة يوليو ١٩٥٢، وكيفية تقلصها مع تراجع الاتجاه الليبرالى وانعكاساتها على وأستاذ الجامعة ودوره فى تشكيل الوعى السياسى لطلابه (خضر:١٩٩١، ٦٠، ٧٤).

وبناء على التحليل السابق، يمكن أن نؤكد أن روايات الكاتب خلال هذه المرحلة تشير إلى أن التصوف ليس هو الحل السلبى، أو الهروب من الواقع، فبدلا من السكون إلي الغيبيات أو الركون إلى الحل السلبى، ثمة حل صوفى إيجابى يمثل الطريق للوصول إلى الحقيقة، وهذا الطريق يتمثل فى:

١- السعى للقيم الإيجابية فى هذا الوجود.

٢- إيثار الوعى النقدى على الغيبوبة.

٣- إيثار الحركة على السكون.

الرؤية الصوفية عند محفوظ فى علاقتها بقضايا المجتمع المصرى خلال المراحل التاريخية التى مر بها.

لقد حاول نجيب محفوظ أن يجسد خلال أعماله رحلة المجتمع المصرى لاكتشاف ذاته وتحديد هويته خلال نصف قرن منذ عصر محمد على إلى الآن، وأن يرصد الصراعات والتناقضات الفكرية والسياسية والإجتماعية والنفسية على مدى جيلين. وبذلك جعل من الرواية سجلا اجتماعيا وتاريخيا لمصر الحديثة، وهذا يؤكد أنه إذا توافر للروائى الحس الإجتماعى والتاريخى فإنه يستطيع أن يفوق المؤرخ المتخصص. إذ استطاع محفوظ أن يرسم خريطة المجتمع المصرى فى مراحل تطوره الاجتماعى والتاريخى وبنماذجه البشرية الفريدة وبالحارة المصرية التى تمثل صورة مصغرة للمجتمع بل وللعالم، بدءا من المرحلة الليبرالية التى كان مؤثرا لها ومتأثرا بها وبما رسخته فية من قيم التحرر والإستقلال الوطنى والهوية المصرية، مما انعكس على أعماله التى ركز خلالها على القضايا الإجتماعية ذات المسحة الوطنية، وقد بدا ذلك واضحا فى أهم أعماله (الثلاثية)، فالفكرة الأساسية فى الرواية قضية تحرير الوطن من

الإحتلال الإنجليزى. بينما بدا ناقدا واعيا لسلبيات ثورة يوليو، بإغفالها لقيمة الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان، إلا أنه لم ينكر دورها فى تحقيق العدالة الإجتماعية بتحرير الإنسان المصرى من الإستعمار والإستغلال والفقر.وقد انعكس ذلك فى عمله (أمام العرش). بينما بدا مؤيدا فناقدا لعصر السادات ومؤسساته. والذى انعكس فى (الباقى من الزمن ساعة) و(يوم قتل الزعيم).

ومن هنا نجد أن تطور محفوظ الفكرى والسياسى لم يكن ناتجا عن تغير فى المواقف مثلما يرى البعض، بل أن محاولاته لقراءة المجتمع بعمق بتحولاته المعقدة فى العصر الحديث تفرض عليه هذا التحول والتبدل فى المسارات. إذ أثرت فى فكره ثلاث مراحل هامة أولها ثورة ١٩١٩ والتى أيقظت لديه الوعى السياسى والإجتماعى وثورة يوليو ١٩٥٢وهو أحد منتقديها، ثم هزيمة يونيو ١٩٦٧، وهى محطة أساسية ارتاد بعدها آفاقا روائية مختلفة فى مضامين رواياته وبنياتها على حد سواء، وبتتبع المسار الروائى لنجيب محفوظ،نجد أن تاريخ مصر الفرعونى قد شكل بؤرة اهتمام محاولاته الروائية الأولى مثل (عبث الأقدار) عام ١٩٣٩، و(كفاح طيبة) ١٩٤٢، و(رادوبيس)، ١٩٤٣ إلا أن انهيار الأوضاع الناجم عن الحرب العالمية الثانية أدى به إلى العدول عن مشروعه التاريخى واتجه برواياته اتجاها واقعيا يرصد خلالها قضايا اجتماعية وسياسية من واقع المجتمع المصرى، وذلك عبر مراحل زمنية مختلفة حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ مثل (القاهرة الجديدة) ١٩٤٥ و(خان الخليلى) ١٩٤٦والتى أظهر فيهما التحاما بين القضية الإجتماعية والقضية الميتافيزيقية، بالإضافة إلى (زقاق المدق) عام١٩٤٧، (والسراب) عام ١٩٤٨، (بداية ونهاية) عام ١٩٤٩. وينتهى هذا الإتجاه الواقعى مع صدور (الثلاثية) عام ١٩٥٧. وما ارتبط به من تأثير صوفى غير مباشر حيث أصداء

صوفية خفية بداخله تعكس نزوعا لاواعيا من الكاتب للبحث عن الحقيقة والتى أسلمته إلى حالة من الشك والحيرة كما جسدتها شخصية كمال فى (الثلاثية).

بعد ثورة يوليو بدأ نجيب محفوظ مرحلة جديدة فى سيرته الروائية تمثل اتجاها جديدا أطلق عليه بعض النقاد "التجريد الفكري"، والتى بدأت برواية "أولاد حارتنا" عام ١٩٥٩، إلا أنها جاءت بعد سبع سنوات من تحسس واسكتشاف ماجرى فى المجتمع بعد ثورة يوليو ١٩٥٢، ولاسيما أنه شغل فى هذا التغيير الذى يدور أمامه وليس فى داخله على حد تعبيره ومن ثم لم يخلف مايمكن أن يدفع به إلى التفاعل معه والتعبير عنه. إذ شكلت "أولاد حارتنا" منعرجا هاما فى المسار الروائى المحلى من جهه، والعربى والعالمى من جهه أخرى، فقد أبرزت قدرة محفوظ على تعرية واقع إجتماعى معين بلغة رمزية مشفرة. وعلى الرغم من رفض الأزهر لها وحق له أن يرفضها، إلا أننا لايمكن فهم ماأثير حولها من جدل، مالم توضع فى سياقها الطبيعى من رحلته الإيمانية كما جسدها أبطال رواياته.

إن الدين فى معظم أعماله كان أكثر بكثير من مجرد محور، بل هو مشكلة أبطاله الدائمة فنظرة محفوظ إلى الدين وعلاقته بالله تعالى عبر مراحل حياته المختلفة يمكن أن نستشفها من خلال شخصيات رواياته ولاسيما التى تتقارب فى ملامحها مع شخصية محفوظ وخاصة شخصية كمال عبد الجواد والذى تعرض لهزة عقائدية مؤلمة نتيجة لأزمة حادة تزامنت مع دراسته للفلسفة، وإنبهاره بالعلم الحديث، وانتشار الأفكار الإلحادية التى صارت موضة الثلاثينيات. وهذا ما حدث له بالفعل، إلا أنه لم يفقد إيمانه بالخالق عز وجل فى أى مرحلة من مراحل حياته.

أما القضية التى حاوله إبرازها من خلال الرواية، قضية الصــراع بــين العلــم والدين وكيف أن الإنسان حين يتخلى عن الدين ويدير حياته بالعلم وحده بدون قيم توجهه يتحول هذا العلم إلى أداة شــر بل أنه يســلب الإنســان حــريته. وبذلك استطاع محفوظ صهر المشكلة الإجتماعية والمشكلة الميتافيزيقية فى بوتقة واحدة، وقد أكد محفوظ ذلــك بقوله: أن كتاباتى كلها تدور حول محورين: " **الإسلام باعتباره نبع قيم الخير فى أمتنــا، والعلم الذى يعتبر أداة التقدم والنهضة فى حاضرنا ومستقبلنا** ".

ومن أبرز الروايا ت التى تصدت بالنقد الواعى لسلبيات ثورة يوليــو" **ميرامــار**" عام ١٩٦٧ من خلال شخصية زهــرة والتى أجمع النقاد وأيدهم فى ذلك نجيب محفــوظ أنها ترمز لمصر وما يموج بها من صراعات بين مختلف التيارات والإتجاهات السياســية والفكرية والطبقية، وقد لمسنا ذلك من خلال تتبع مسارها الروائــى، إذ جعلهــا محفــوظ محورا لجميع الأحداث، علاوة على أنه رسمها ثائرة عدة مرات ضد من حاولوا استغلالها بعد وفاة أبيها تماما (مثل مصر بعد وفاة سعد زغلول "أبو الأمة المصرية") كمــا كــان يوصف، .ثم أنها ثارت ضد من أرادوا الإستفادة من وراثها من الأجانب (ماريا اليونانية) والعجوز الارستقراطى (طلبة مرزوق)، تماما كمصر التى قامت بثــورة يوليــو ١٩٥٢، بالإضافة إلى ظروف جهلها الذى كانت مجبرة عليه، وحين أتيح لها الاســتقلال والتحرر مالت إلى العلم بصورة إيجابية. وقد تعرضت الرواية لقضــية الصــراع بــين التيــارات السياسية والفكرية والطبقية فى مصرفى هذه المرحلة، وذلك من خــلال وجهــات نظــر متعددة ومتباينة لشخصياتها من خلال خمسة رجال يعيشون فــى بنســيون ميرامارالــذى تمتلكه سيدة يونانية فى الإسكندرية، منهم الإقطاعى والإشتراكى والشيوعى والوفدى والتى يمثلها شخصية عامر وجدى الذى يجسد الملجأ الروحى غير الإيجابى فى الرواية ولكنــه

مسكن للآلام. وكان محفوظ قد تعرض لقضية الصـــراع الفكـــرى من قبل فـــي روايـــة (القاهرة الجديدة) عام ١٩٤٥، إذ عبر عن الفوران السياسى والإجتماعى فى مصر فـــى فترة مابين الحربين العالميتين، حيث أختار أربع شخصيات يمثلون الإتجاهـــات الفكريـــة السائدة فى الجامعة في ذلك الوقت، وهى الإسلامى والعلمانى والبرجـــواى والإنتهـــازى والمستسلم للواقع، وهى بؤرة النشاط السياسى والفكرى فى مصر بعد ثورة ١٩١٩.(فريد: ١٩٩٩، ٥١، ٥٥).

قضية الحراك الإجتماعى وأوضاع الطبقة الوسطى:

من أهم القضايا التى عالجها نجيب محفوظ خلال مسيرته الإبداعية أوضاع الطبقـــة الوسطى فى مصر، بدءا من المرحلة الواقعية، إذ جسدت رواياته خلال هـــذه المرحلـــة شخصيات مختلفة تنتمى إلى الطبقة الوسطى بمستوياتها المختلفة وبســـلوكياتها وأســـلوب تفكيرها فى إطار واقع احتماعى اعتراه الفقروالفساد علاوة على اختلال القـــيم ومعـــايير السلوك، ومن هذه الشخصيات شخصية حسنين فى (بداية ونهاية) الذى يمثل – الجانـــب المتطرف فى طموح الطبقة الوسطى– وأخوه حسين الذى يجسد الطموح الذى يستند إلى العلم والقيم، أوشخصية أحمد راشد فى (خان الخليلى) التى تعبر عن الوعى لدى هـــذه الطبقة بينما ترمز شخصية أحمد عاكف لإخفاقـــها، أوشخصية كمال فى (الثلاثية) التـــى تعكس سلبية الفكر لديها، أو شخصية فهمى عبد الجواد الذى يمثل رمز الوطنية الثـــائرة والإيجابية داخل صفوف الطبقة الوسطى، أما الأب السيد عبد الجواد فيعكس الإزدواجيـــة فى الطبقة الوسطى خاصة وفي المجتمع عامة (فالوقار والحزم داخل الأسرة والتحـــرر بلا حدود خارجها) (حسن: مرجع سابق، ١٣٠-١٣٤).

أما (مرحلة مابعد الواقعية) والتى بدأت برواية (اللص والكلاب) عام ١٩٦٠ فقد اتخذ فيها من أوضاع الطبقة الوسطى مادة لأدبه، متأثرا بالفكر الاشتراكى السائد فى هذه المرحلة، حيث اختار شخصياته من أفراد الطبقة البرجوازية وصورهم فى صراعهم ضد الفقر، وفى محاولاتهم التمسك بمكانتهم فى السلم الاجتماعى، كما تناول تأثير العامل الاقتصادى على أوضاعهم الطبقية وعلاقاتهم الاجتماعية وما ترتب على ذلك من تغيرات فى أسلوب حياتهم (موسى: ١٩٩٧، ٥٦). ولاسيا المرأة كما فى رواية (القاهرة الجديدة) من خلال البطلة إحسان شحاته التى عكست مشكلة البطالة والفقر فى مجتمع الثلاثينيات، أو فى رواية (زقاق المدق) من خلال البطلة حميدة التى عكست الأزمة الاقتصادية التى عصفت بالطبقة الوسطى بين الحربين العالميتين، أما نفيسة بطلة (بداية ونهاية) فإنها لاتعكس فقط مشاكل الطبقة الوسطى بل أنها تجسد هذه الطبقة المتوسطة فى الثلاثينيات والأربعينيات بكل همومها ومشاكلها وتعقيداتها الاجتماعية. (العشماوى: ٢٠٠٥،١٠٥).

وبذلك يمكن رصد العديد من القضايا الإجتماعية والسياسية التى عالجها محفوظ فى أعماله منها:

- الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان.
- الاستقلال الوطنى
- تحقيق العدالة الإجتماعية.
- الصراع بين الدين والعلم.
- الصراع بين التيارات السياسية والفكرية والطبقية فى مصر.
- الحراك الاجتماعى وأوضاع الطبقة الوسطى فى مصر.

إلا أنه يلاحظ أن محفوظ لم يستطع صهر هذه القضايا مع القضايا الميتافيزيقية فى بوتقة واحدة فقط، بل استطاع أن يعالج العديد من القضايا الميتافيزيقية فى العديد من أعماله، وذلك بهدف البحث عن اليقين، والوصول إلى الحقيقة. وما يعكسه ذلك من أزمة ضياع إنسان العصر .

أزمة ضياع إنسان العصر (الاغتراب):

إذ طرح محفوظ ملامح هذه الأزمة فى عدد كبير من أعماله منها "**اللص والكلاب**"، "**السمان والخريف**"، "**الشحاذ**"، "**الطريق**"، "**وثرثرة فوق النيل**"، "**ميرامار**" وما ترتب على هذا الإغتراب من تمرد تجسد فى شخصية كل من محجوب عبد الدايم فى "**القاهرة الجديدة**" وسعيد مهران فى "**اللص والكلاب**"، وعلى الرغم من أنهما متفقان فى روح التمرد بخروجهما على التقاليد والقانون والأعراف،إلا أنهما متعاكسان فى إتجاهه، فبينما كان تمرد سعيد على انحراف القيم وفساد الأوضاع والخيانة بكل أشكالها وإن أخطأ الطريق، فإن تمرد محجوب لايثير احترام البيئة والمجتمع لأنه كان رافضا للقيم والأخلاق ولايهتم إلا بإشباع غرائزه مما أدى إلى (**سقوط الذات**)، ولأنه إنسان بلا موقف ولا يستند إلى أيديولوجية محددة فلم يستطع مواجهة ذاته أو العودة الفعلية، على العكس من حسنين كامل فى"**بداية ونهاية**" فقد كان يهتم اهتماما مزدوجا بالمظاهر وبغرائزه إلا أنه استطاع أن يواجه نفسه، أما رؤوف علوان فى (**اللص والكلاب**) فقد جسد **الانتهازية والاستغلال**،وإن تراجع إلى حظيرة الأخلاق، أما صابر رحيمى فى "**الطريق**" فقد بدأ بهدف جيد، ثم استسهل السبيل إليه. بينما تعبر شخصية "أنيس زكى" فى "**ثرثرة فوق النيل**" عن سلبية المثقفين وعزلتهم عن الواقع (**الاغتراب**) والذى بدأ

بالواقع المحدود وانتهى بواقع غير محدود، حيث العودة بخياله عبر التاريخ بعد ما غاب عن الواقع كبديل عن الواقع. (**حسن: مرجع سابق، ١٧٢- ١٨٩**).

وبذلك استطاع محفوظ أن يوظف فى العديد من أعماله الروائية نماذج بشرية لها دلالاتها من حيث إنتمائها الاجتماعى أوالطبقى أو اتجاهها الفكرى أو دلالاتها السياسية. فى إطار تجارب إنسانية متعددة، بما تعكسه من علاقات انسانية أو صراعات بشرية على اتفاقها أو اختلافها، للتعبير عن ملامح أزمة الإنسان المعاصر بكل سلبياتها. (**العنانى:٢٠٠٦، ١٦**) إلا أن محفوظ لم يقتصر فى أعماله على مجرد رصد حركة المجتمع فى صراعاته وتغيراته، بل تعداها إلى محاولة الغوص فى أعماق النفس البشرية فى صراعها مع نوازعها الداخلية المتناقضة ومحاولاتها الإتحاد بعناصر الكون الأكثر شمولا وشفافية من الواقع المعاش لإحداث التوازن الداخلى.وقد بدا ذلك واضحا فى المرحلة الرمزية حيث أصبحت رؤيته أكثر شمولا وعمقا واختزالا للتفاصيل وتركيزا على القضايا الفكرية والميتافيزيقية والتى تناول فيها موضوعات فكرية لاتحتاج فى تناولها إلى التفاصيل التى تحتاجها الموضوعات الطبيعية والواقعية. وماترتب على ذلك من تغير العملية الإبداعية كلها شكلا ومضمونا وموضوعا، وبذلك يؤكد محفوظ: "أن الجديد من القضايا التى يفرضها الواقع تمد الأدب بالجديد من الموضوعات التى تحتم بالضرورة الجديد فى التكنيك والشكل والأدوات" (**المرجع سابق، ١٨١**).

القضايا الميتافيزيقة:

تعتبر العقيدة مشكلة أبطال رواياته الدائمة، ومحركهم الأساسى، حتى من لم تتسلط العقيدة على فكره، فإنه لايجد نفسه خارجا عن حقائقها مثل شخصية حسنين فى (بداية ونهاية)، لأن تسليمه بالإيمان تسليما وراثيا لاشأن فيه للفكر ومنهم من تعرض

لهزة عقائدية في بداية حياته مثل شخصية كمال فـــى (الثلاثية) نتيجة لأزمة مر بها، بـــل أن عامر وجدى فى (ميرامار) يجسد التردد والشك الميتافيزيقى، ولذا يتجـــه إلـــى ربـــه متضرعا لأن يحل له مشكلة العقيدة قـــبل الموت قائلا فى وضوح (**لقد تجلى الله لأنبيائه، ونحن أحوج منهم لهذا التجلى**). وبذلك تعكس ميرامار تطور الوعى الدينى لدى محفـــوظ عما وجدناه فى أولاد حارتنا إذ تجاوز الدين الصدام مع العلم وبدأ يتشكل برؤية أخـــرى نقدية اعتراضية. (**خليفة: مرجع سابق، ١٠٦**).

ومن ناحية أخرى، أثار محفوظ فى أعماله العديد من التساؤلات الكبـــرى حـــول العديد من قضايا الوجود الإنسانى مثل الإرادة الإنسانية (الجبروالإختيار) والحياة والموت والصراع بين الخير والشر والعلاقة بين الروح والمادة، وعلاقة الإنسان بـــالله وبـــالكون، بحثا عن اليقين، متخذا من الخلفية الإجتماعية إطارا رمزيا للوصول للمعانى الكلية التـــى لاتقتصر على واقع أجتماعى بعينه أو ظروف زمانية بعينها. وقد حاول بالفعل أن يصور رحلة الإنسان فى كل زمان ومكان من أجل البحث عن الحقيقة من خلال شخصية عبد الله فى (**حارة العشاق**) حيث الثقة فى الحدس دون الحواس للوصول إلى اليقين، ثم التحـــول إلى الثقة فى العـــلم بإعمال العقل والتفكير والتأويل، ولكنه انتهى إلى اللايقين، بل مجـــرد احتمالات، وللإنسان حرية استنتاج الرأى واتخاذ القرار. أما الحمـــزاوى فـــى (**الشـــحاذ**) فتحاصره الأسئلة الوجودية المؤرقة وتكون المحصلة الاعتكاف والاعتـــزال عـــن العـــالم الخارجى. أما صراع الإنسان بين العلم والدين فيعكسها جعفر الراوى فى (**قلـــب الليـــل**) بقوله" **لقد اكتشفت عالم العقل ففتنت به.. مأساتى نشأت من الصراع بين عقلى وإيمـــانى الراسخ بالله، تزعزعت ثقتى بالإيمان الخالص كما تزعزعت فى لغة القلب....**".

بينما تشير تجربة عاشور فى (الحرافيش) إلى محاولة الإنسان الدائبة لفهم لغـز الكون وأسراره من خلال عالمه الصوفى الشفاف الغامض وذلك عبـر مجموعـة من الرموز أهـمها التكية التى تجسد عالم القيم المطلقة (العدل/القـوة) فـى هـذا الوجـود الإنسانى. ثم بدأ محفوظ مرحلة جديدة مع رائعته (ليالى ألف ليلة) حيث عـودة البنـدون للإيمان، من خلال الشيخ الصوفى التى تتساوى عنده الدنيا حجرها ومدرها ولا يهمه منها سوى المعرفة، والتى تنتهى الرواية بقوله "**من ميزة الحق أنه لم يجعل لأحد إليه طريقـا ولم يويئس أحد من الوصول إليه وترك الخلق فى التحير يركضون، فمن ظن أنه واصل وصله ومن ظن أنه فاصل تاه فلا وصول.. ولا مهرب عنه ولا منه**" أو كما قال جعفـر الراوى وهو يتأمل مئذنة الحسين "**فطرته السليمة جعلت عودته الحميمة للـدين مسـألة وقت**".

وقد تكررت هذه التيمة أيضا فى عمله (**رحلة ابن فطوطة**) حينمـا عـاد لـديار الإسلام بعد رحلته الطويلة من أجل البحث عن الكمال المطلق وفرحته الطاغية **بسـماعه نداء الصلاة (الآذان)** واحتضانه للإمام فى لهفة وتقبيل رأسه.

إلا أن هذه القضايا التى تناولها محفوظ فى أعماله لم تنفصل فى معالجتهـا عـن فكرة التغير وعوامل إحداثه بما فيها العامل الدينى (التصوف). إذ أبرز محفوظ فى أعماله هذا التصاعد فى حركة الحياة التى يهيمن عليها (التغير) وكيف أن التقابل واقع بين ميلاد وموت إلى الانتقال بين جانبين لوجود واحد، هما الحياة (الدنيا) والحياة (الآخرة). (**عيـد: ٢٠٠٦، ص١٤٣**). ولكنه يؤكد فى النهاية الحقيقة الخالدة وهى"**أن المنبـع (المـيلاد) والمصب (الموت)، هو القانون الحاكم للحياة بعيدا عن فعل الحضارة والتغير". (المرجع السابق: ص١٤٥)**

دور الفكرة الصوفية فى تكوين الوعى كأساس لإحداث التغيير الإجتماعى.

إن تناول هذه العلاقة تستلزم رصد وتحليل كل بعد منها على حدة فى إطار أدب محفوظ. بما يساعد على إدراك العلاقة بين هذه المتغيرات فى صورتها الكلية.

أولا: فكرة التغير فى أدب محفوظ

إن فكرة التغير فكرة أساسية فى أدب محفوظ، بل أنها موضوعه الأثير فحتى القضايا التى تناولها – والتى رصدت فى موضع سابق – لم تنفصل عن فكرة التغير فى معالجتها. وقد أكد ذلك على لسان أحد أبطال قصة (صوت من العالم الآخر) "مجموعة همس الجنون" "حقيقة ليس فى العالم إلا التغير". فالتغير مبدأ أساسى وحقيقة أزلية من حقائق الحياة أكتشفه نجيب محفوظ مبكرا منذ أول مقال فلسفى (**نشر فى مجلة المجلة الجديدة "١١فى أكتوبر ١٩٣٠**) وكان بعنوان "**احتضار معتقدات وتولد معتقدات**" وماتلاه من مقالات، وانعكس – فنيا – بعد ذلك فى أعماله التالية (**عيد: مرجع سابق١٤١**) إذ استطاع رصد حياة شرائح مختلفة من المجتمع المصرى بعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم والدوافع المحركة لسلوكياتهم وأحوالهم الاقتصادية علاوة على رصده للتيارات والاتجاهات السياسية والفكرية والأدبية عبر مراحل زمنية مختلفة بما يعكس واقع المجتمع بما يزخر فيه من متغيرات. ولذلك يعتبر أدبه بمثابة سجل وثائقى للباحث الاجتماعى.

ومن أبرز أعماله التى عالج فيها فكرة التغير (**خان الخليلى**) والتى تعرض فيها لأثر الحرب العالمية الثانية على حياة أسرة مصرية (أسرة أحمد أفندى عاكف). إذ تدور

أحداث الرواية على مدى عام (من سبتمبر ١٩٤١إلى أغسطس ١٩٤٢) وهو العام الذى شهد غارات الألمان على الأراضى المصرية.

إذ أشار الكاتب إلى ما ترتب عن الحرب من ركود اقتصادى، أثر بدوره على أصحاب الدخول الثابتة من الموظفين، وعلى أوضاعهم الطبقية داخل السلم الإجتماعى، وماترتب على ذلك من تغيرات فى علاقاتهم الاجتماعية وأساليب حياتهم، حيث أبرز أسلوب تفاعلهم مع هذا التغير، ونظرتهم إليه بعين القلق، بقوله على لسان أحد أبطال رواياته أحمد عاكف" **سبحان الذى يغير و لايتغير**"، أما فى (**زقاق المدق**) فقد عالج الكاتب موضوع الحب والموت فى إطار فكرة التغير بنظرة فلسفية دياليكتيكية للكون وأحواله، والتغير فى الرواية نوعان: تغير بطئ قديم قدم التاريخ وهو ما يشير إليه الشيخ درويش "**آه لقد تغير كل شئ،أجل تغير كل شئ... ؛ إلا قلبى فهو بحب آل البيت عامر**". والنوع الثانى تغير سريع وغير عادى، وهو ما ترتب عن الحرب العالمية الثانية. أو ماترتب على دخول المذياع، حيث تتضح لنا دلالة هذا المذياع عندما يطرد معلم القهوة الشاعر الذى اعتاد أن يطرب رواده صائحا -" **قلت لك لقد تغيركل شئ**". إذ تسرى نغمة التغير فى نسيج الرواية كله.

بالإضافة إلى ما ترتب على سياسة الإنفتاح الإقتصادى خلال السبعينيات من تغيرات حادة تناولها الكاتب من خلال سلسلة من الأعمال منها (**الحب فوق هضبة الهرم /١٩٧٩، الباقى من الزمن ساعة /١٩٨٢، يوم قتل الزعيم/ ١٩٧٨، صباح الورد ١٩٧٨، قشتمر/١٩٨٩**). ومن أبرزا لقضايا التى تعكس هذه التغيرات وما أفرزته من سلبيات، وعبر عنها محفوظ تعبيراً صادقا قضايا الديمقراطية والعدالة الإجتماعية والتفاوت الطبقى وضعف الولاء أو الإنتماء للوطن وازدياد البطالة وهجرة الطبقة العاملة

إلى الخارج وتزايد معدلات التضخم والاستلاب الثقافى وإختلال النسق القيمى للمجتمع.....الخ. ومن أبرز أعماله التى عكست تضاريس هذا المناخ الجديد "الحب فوق هضبة الهرم" إذ أشار على لسان أحد أبطال الرواية (ضابط الأمن) عندما أدرك التغيير الذى طرأ على زعتر النورى (أحد الإنفتاحيين الجدد) "هو هو لم يتغير إلا مظهره، كان لصا غير قانونى فأصبح لصا قانونيا ". بينما يحاول زعتر أن يوضح للضابط أن العصر تغير وما كان من قبل تهريبا أصبح الآن تجارة. (عبد الغنى: مرجع سابق، ١٧٥). وفى رواية (الباقى من الزمن ساعة) اتخذ محفوظ مؤشر الانحدار الجغرافى لمنطقة حلوان، كرمز للانحدار التاريخى والقيمى والسلوكى والمجتمعى للوطن ككل، عبر سلسلة من المعارك والتحديات والتقلبات الوطنية والسياسية والاقتصادية والعسكرية. لتصوير تغيرات المجتمع المصرى عبر أكثر من نصف قرن، متخذا من حقبة الثلاثينيات فى القرن العشرين نقطة بدايته. (الشافعى:٢٠٠٦، ١٣٤).

والدارس للفن الروائى عند نجيب محفوظ، يلاحظ أنه استطاع إبراز العلاقة بين تطور المرأة وبين التغير الاجتماعى وتصويره تصويرا دقيقا، ورصد العوامل التى أدت إلى هذا التغير وتوضيح طبيعة العلاقة بين الرجل والمرأة وبين أفراد المجتمع، إذ يعرض لمراحل تحرير المرأة المصرية وتحررها من الجهل واندماجها فى الحياة المهنية والسياسية والثقافية والفكرية فى مصر المعاصرة، وتحررها من الخنوع التام للزوج والعادات والتقاليد والتى جسدتها أمينة فى (الثلاثية) إلى المرأة المتحررة المثقفة التى تنخرط فى الوظيفة والعمل السياسى وتمثل هذه المرحلة سوسن حماد فى (الثلاثية)، ثم تأتى بعد ذلك مرحلة التحرر التام أى المرأة التى تفضل عدم الزواج رغم جمالها وثقافتها

وتنضم لحزب سياسى وتعبر عن آرائها بحرية، وتمثل هذه المرحلة سمارة بهجت في (ثرثرة فوق النيل) (العشماوى: مرجع سابق،ص١٨٨).

وبذلك رصد محفوظ العديد من العوامل التى أدت إلى إحداث العديد من التغيرات فى المجتمع المصرى منها العامل السياسي (الحروب) أو العامل التكنولوجى (دخول المذياع) أو العامل الاقتصادى (الإنفتاح الاقتصادى) أو العامل الاجتماعى (خروج المرأة للعمل). ولاشك أن بعض المشاهد التى تم استعراضها من بعض أعماله على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر تعكس قدرة محفوظ على تجسيد هذا التغير وعوامل إحداثه عبر مراحل زمنية مختلفة والتعبير عنه إلا أنه يعتبر أن العامل الإنسانى يمثل العنصر الرئيسى فى إحداث التغيير الاجتماعى.

- كيف يؤدى الإنسان دوره التغييرى فى المجتمع كما انعكس فى أدبه؟

باستقراء وتحليل الجانب الواعى فى فكره نلاحظ الإرتباط الوثيق بين الدين وإحداث التغيير الاجتماعى، وخاصة أن الكاتب وإن لم يكن يفكر بالأفكار، فإنه يفكر من خلال مواقف الشخصيات ووعيها وأحداثها. إلا أن الدين فى أعماله الروائية أتخذ منحى صوفيا انعكس فى تشكيل الحدث الروائى ولغته، وفى الزمان والمكان الروائيين، بل وفى ملامح أبطاله ومحاولاتهم الدائبة للبحث عن الحقيقة والتى تجسدها القيم الإنسانية فى رأيه، والتى تتسق مع الفهم الصوفى فى القرآن الكريم، القائم على **(الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر)** كقيمة محورية فى التصدى لقضايا الجور والظلم الاجتماعى،كما ذكر فى موضع سابق.

وفى إطار هذه الفكرة الإيجابية للتصوف فى أدبه يعتبر الإنسان العنصر الرئيسى فى إحداث التغيير الإرادى أو الذاتى فالدافع أو الطاقة الروحية التى يكتسبها الإنسان من

العقيدة وما يرتبط بها من نسق قيمى والتى تتجسد فى فعل اجتماعى تعتبر أساس التغيير فى المجتمع الإنسانى، ولذلك **"لايمكن حدوث تغير اجتماعى بدون تغير أخلاقى". (التفتازانى: مرجع سابق، ٣١).**

وهذا يتفق مع رأى **مالك بن نبى** فى أن العامل الدينى يعتبر المحرك الأساسى لأى تغيير اجتماعى من خلال نسق القيم الذى يستند إليه الفرد فى استغلال طاقاته لأداء مهام الخلافة على الأرض، كما أن الجانب الغيبى وما يرتبط به من علاقة روحية بين الله والإنسان هو الذى يوجد الإرادة الجماعية لإقامة شبكة قوية من العلاقات الاجتماعية تمكن الإنسان من أداء عمل مؤثر فعال. (السعد: ١٩٩٧، ١١١).

ثانيا: الوعى الإيجابى ودوره فى التغيير

إن الإلتزام بالقيم الإيجابية كشرط أساسى لإحداث التغيير يستلزم درجة عالية من الوعى والإدراك لدى الفرد، إذ أن وضوح الإدراك يؤدى إلى الإيجابية والفاعلية، أما اختلاط الإدراك فيؤدى إلى السلبية. وبذلك تتحدد مراتب القيم فى سلم الأولويات تبعا لدرجة الوعى بها أو إدراكها، إذ يرى بوبر أن هناك ثلاثة عوالم: **(الخولى: ٢٠٠٠، ٣٤٩، ٣٥٠).**

١- العالم الفيزيقى المادى.
٢- العالم الذاتى أى عالم الوعى والشعور والإدراك.
٣- عالم المحتوى الموضوعى للفكر كالعلم والفلسفة والفن والقيم.

والعلاقة بين هذه العوالم الثلاثة متداخلة، إلا أن العالم الذاتى يربط العالم المادى بعالم الفكر بفضل علاقاته مع كل منهما. ومن ثم إدراك القيم والوعى بها شرط أساسى لتجسيدها فى سلوك عملى، وبذلك تتحول المبادئ النظرية إلى واقع عملى.

وهذا ما استطاع محفوظ تجسيده بالفعل في ملحمة **(الحرافيش)**. فالواقع الذى يعكسه هذا العمل الروائي يشير إلى تعدد أبنية الوعى ودرجاته،كما يلي:

١- **الوعى السلبي** ويعتبر وعياً جامداً لايرقى إلى الفعل.

٢- **الوعى الواقعي القائم** أو السائد وهو يمثل حالة المجتمع في وضع استاتيكي ثابت وفى فترة زمنية معينة، ومن ثم فهو حصيلة تغييرات تاريخية واجتماعية عديدة أدت بالحرافيش إلى هذا الواقع الفوتوغرافى.

٣- **الوعى الممكن (الطموح)** وهو الواقع الجديد الذى يرقى إلى الفهم والتطور والتغيير وهو الواقع الذى يحاول الحرافيش أن يدركوه. بينما توجد منطقة قائمة بين الوعى السائد والوعى الممكن تمثل الحد الأعلى من التلازم الذى يمكن أن يدركه الحرافيش بدون أن يغيروا من طبيعتهم وهنا يشير الكاتب إلى **كيفية اجتيازهم لهذا الواقع السائد؟** وذلك من خلال حركة الوعى الإيجابي الذى يدفعهم للنزوع إلى تغيير واقعهم والمشاركة في صنع واقع جديد يدعو إليه عاشور الحفيد بإدراكه لقانون الحياة (العدل/القوة)، وممارسته من خلال حركة فعل إيجابي بإقامة مجتمع عادل على أساس الشرعية التى تتمثل في القوة. *(عبد الغنى: مرجع سابق، ٩٨- ١٠٠).*

ذلك أن عاشور الحفيد استفاد من تجارب آل ناجي السابقة بالوعى الناقد للواقع القائم والذى يعتبر حصيلة للعديد من التجارب المتباينة لآل الناجي، إذ أدرك أن عاشور الأول وإن جعل من الحرافيش قوة، فإنه لم يستطع أن ينتصر على نفسه إذ سقط في حمأة الذات، أي سقط أمام ضعفه البشرى بإغفاله لقانون الحياة (القوة/ العدل). بينما الشخصيات الأخرى من آل الناجي فقد وقعوا في حيرة الوعى الزائف أو انتفاء الوعى الإيجابي فمنهم من وقع تحت إغراء القوة واستسلم لتأثيرها ومنهم من لم يدرك منابع القوة

ومحاولة الاستفادة منها لتعميق الشرعية، ومنهم من سعى وراء العدالة مع افتقاده لمبررات القوة، مما أدى إلى انحدار قيمة العدل. وبذلك وعى عاشور قانون الحياة "أن **إدراك قيمة العدل تظل مرهونة دائما بإدراك قيمة القوة والسعى إليها** "، مما أيقظ لديه شعلة الوعى الإيجابى بما له من قدرة على التغيير.

وبذلك أكد محفوظ أن قوة الأفكار لا تكمن فى ذاتها بقدر ما تكمن فى حامليها، أى الذين يعتنقونها فتقودهم إلى التغيير، وهى قضية مرتبطة بإشكالية تزييف الوعى فى ضوء العوامل المجتمعية والسياسية المؤثرة فى الذات. وعلى هذا فإن مفهوم التغير هنا يفترض وجود عناصر أساسية هى: وجود ذات تحكم على الموضوع، ووجود هذا الموضوع فى حركة، وأن هذه الحركة تحدث تغييرا، وأن هذا التغير هو انتقال إلى الأحسن، أى اقتراب إلى غاية أو نموذج، هما اللذان يقومان بدور القيمة أو المعيار. **(عبد الغنى: مرجع سابق).**

البناء القيمى فى أدب محفوظ:

ومن خلال التحليل السابق يمكن رصد العلاقة الوثيقة بين الالتزام بالقيم الإيجابية والوعى الفاعل بما له من قدرة على التغيير، إلا أن القيم التى حاول الكاتب تجسيدها فى أعماله تبدو متناثرة وربما غابت معها الوحدة التى تضمها جميعا فى نسق واحد مرتب من الأعم إلى الأخص. وهذا بدوره يستلزم من الباحثة محاولة ترتيب هذه القيم فى بناء نسقى واحد، بمعنى وضعها فى بناء هرمى يضم الأعم منها الأخص، لتكون فى النهاية مرشدا عمليا لسلوك الإنسان فى محيطه الاجتماعى والطبيعى. إلا أنه يثار أمامنا تساؤلا هاما:

ما المعيار الذى يتم على أساسه بناء هذا النسق القيمى ؟

لاشك أن المنطق العلمى والعملى فى هذا الإطار يستلزم أن يشتق المعيار من خلال استقراء فكر الكاتب ذاته،ومن رؤيته الفكرية والفنية فى أعماله الأدبية خلال محاولاته الدائبة للبحث عن الحقيقة والتى تجسدها القيم الإنسانية الإيجابية كما عبر عنها فى إطار صوفى بما يتسق مع القيم والمبادئ التى تستند إليها الشريعة الإسلامية، ومع الفهم القرآنى القائم على (**الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر**) كقيمة محورية فى التصدى لقضايا الجور والظلم الإجتماعى.

وهذا يتفق مع ما أرتآه العديد من مفكرى الإسلام ومنهم الإمام الغزالى، فى أن القرآن الكريم أشار إلى صفات – **الأسماء الحسنى** – قد ينظر إليها على أنها دلالات على قيم أى – معايير أو مقاييس للسلوك – إلا أن هذه الأسماء فى حقيقتها صفات منها ما يشترك بين الخالق والمخلوق، ولكنها مطلقة بلا حدود بالنسبة إلى الله سبحانة وتعالى أما فى المخلوق فهى موقوفة بحد، ولكنها صفات أخلاقية – إذا ما أتخذ منها الإنسان هاديا يهديه سواء السبيل فى مسالك حياته، تدرجت به نحو الكمال. *(محمود: ١٩٨٣، ٢٤٥).*

وذلك مصداقا للحديث النبوى عن أبى هريرة قال، قال رسول الله صلى الله عليه سلام "**إن لله تسعة وتسعين أسما من أحصاها دخل الجنة**" وأحصاها هنا بمعنى حفظها مع فهم معناها والتخلق بآدابها (الشعراوى:١٩٩٣، ١١٤).

الرؤية الموحدة كمعيار لاتساق البناء القيمى:

إن الهدف الأخلاقى يمكن أن يتحقق بطريقة أفضل لو أدركنا مابين المعانى من علاقات يتصل بعضها ببعض اتصال الأعم منها بالأخص،لأن هذا البنيان المترابط يؤدى

بمن يتشربه فى سلوكه العملى، إلى أن يكون هو بدوره موحدا فى رؤيته ووجهة نظره توحدا ينقذه من التمزق الذى يعانى منه إنسان عصرنا. بل أن وحدانية الله لا يمكن فهمها والوعى بها إلا إذا استتبعت فى ذهن من يفهمها وحدانية فى مجموعة القيم، أى تنسيقا لها من شأنه أن يسدد السالك نحو الهدف، بل أن كلمة الإسلام ذاتها تتضمن تسليم الإنسان إرادته لإرادة الله (محمود: ١٩٨٢، ٣٨٠).

وبذلك يصبح هذا التوحيد فى القيم عندئذ، جانبا هاما من التوحيد الذى هو أميز مايميز عقيدة المسلم. وهذا يدفعنا بدوره إلى تساؤل آخر: **كيف يمكن استخدام هذه الرؤية الموحدة كمعيار لوضع هذه الصفات – القيم – فى إطار" بناء متسق"؟**

إن إقامة هذا "البناء المتسق" من القيم من المنظور الفلسفى، إنما يقصد به ترتيبها تنازليا يبدأ بالأعم وينتهى بالأخص، بحيث تجئ كل خطوة نتيجة منطقية لازمة لزوما ضروريا عن الخطوة السابقة عليها، وفى الوقت نفسه تكون مقدمة ضرورية للنتيجة التى تلزم عنها فى الخطوة التى تليها.

صدارة صفة الحياة فى البناء القيمى

من خلال استعرض وتحليل أدب محفوظ فى معالجته لموضوع التغير الاجتماعى فى علاقته بالقيم، نجد أنه استند إلى مبدأ أساسى مؤداه أن الإدراك والفعل عاملان أساسيان لإحداث أى تغير فى المجتمع الإنسانى. والإدراك والفعل هما عصب الحياة. كما أشار الغزالى فى (**إحياء علوم الدين**). ولذلك فإن لصفة الحياة صدارة منطقية، فمنها تتفرع سائر الصفات، وفى ذلك يقول الزبيدى: (**نقلا عن: محمود: ١٩٨٢، ٩١– ٩٣**).

"أن تأخير ورود صفة الحياة بعد صفات أخرى كالقدرة والعلم هو بمثابة تـأخير المدلول على الدليل، فمن شرط العالم القادر أن يكون حيا". فاللإنسان حياة بقدر ما لديه من إدراك ومن فعل، فشرط الحياة أن يكون الإنسان على وعى كامل بما يـدور حولـه، وبما تعتلج به نفسه، ثم لا يقف أمام إدراكه ووعيه موقفا سلبيا، بل لابد أن يكـون فعـالا نشطا منتجا ومشاركا فى دفع حركة الحياة، مع مراعاة تنوع الفاعلية فى عمليـة البنـاء والتغيير بتنوع مراحل الحياة، فالله تعالى هو "الحى" بالمعنى المطلق، وأما الإنسان فينبغى أن يكون "حيا" بالمعنى النسبى الذى يعطيه من الحياة بمقدار ما يدرك وما يفعل،ومن ثـم يغير.

التخلق بالاسم الحى

إن التخلق باسم الحى إنما يكون بالذكر، والذكر كما أشار فخر الدين الرازى على ثلاثة أقسام: ذكر العبد ربه باللسان وبالقلب وبالجوارح. (الملاح & عبد الهادى: ٢٠٠٣، ٢٣، ٢٤).

ذكر اللسان، ويحصل بالنطق بما يدل على تنزيهه وتمجيده وتعظيمه وتحميده مع حضور القلب للمعانى، ذكر القلب، ويكون بالتفكر فى دلائل الذات والصفات أو بالتفكرفى دلائل التكاليف من الأمر والنهى ويجتهد حتى يقف على حكمتهـا وبـالتفكر فـى عظـم المخلوقات وفيها من أسرار ودلائل وحكم.حتى يعلم قدرة صانعها، ذكر الجوارح، ويكون بالاستغراق فى الطاعات مع اجتناب المنهيات.

بمعنى أن التخلق باسم الحى يتم بحسن الخلق فـى الظـاهر والبـاطن، وهـذا جوهـر التصوف أن يحقق الإنسان إمتزاجا قويا بين الظاهر والباطن. بـالتخلق بـآداب الشريعة فى إمتثال الأمر واجتناب النهى، وهذا بدوره يطرح أمامنا تساؤلا هاما:

هل يعتبر التصوف إحدى الملكات الإنسانية التى يمكن تدريبها ؟

يرى العقاد أن التصوف ملكة نفسية لازمة فى بعض الطبائع، وقد يجوز إحياؤها على ملكات أخرى كما يجوز التخصص فى كل قدرة على غيرها من عوامل القدرة فى الطبائع والعقول، ولكنها لازمة التخصص التى لافكاك منها، فإما التخصص والاحتفاظ وإما الإهمال والانقطاع. ولكن شأنها شأن الملكات الجسدية والعقلية قابلة للنمو والمضاعفة بلا حدود. ويؤكد ذلك بقوله: "**إذا كنا قد جاوزنا بالقوى الجسدية حدودها المعهودة بالمرانة والتخصيص، فما الظن بالقوى الروحية أو العقلية وهى لاتتقارب فى الناس هذا التقارب ولاتقف عند هذه الحدود**". (العقاد: د.ت، ١٢٦-١٢).

أما إذا انتقلنا إلى الصفة التى تتفرع من صفة الحياة وتلزم عنها لزوما منطقيا، وفى نفس الوقت تكون مقدمة منطقية بالنسبة للنتيجة التى تلزم عنها فهى صفة "العلم".

٤- صفة العلم

تعتبر صفة العلم من الصفات المشتركة بين الخالق والمخلوق، ولكن علم الخالق ليس كعلم المخلوق، فعلم المخلوق نسبى، أما علم الله مطلق بلا حد. وقد أكد الله تبارك وتعالى طلاقة علمه بالعديد من الآيات القرآنية مستخدما مشتقات مختلفة مستخدما الفعل المضارع، كما فى قوله تعالى:

"أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ". **[البقرة ٣٣]**

" يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ" **[البقرة٢٥٥]**

ومستخدما الفعل الماضى، كما فى قوله تعالى: " وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا" **[البقرة ٣١]**

ومستخدما الأسم المشتق العالم، كما فى قوله تعالى: " عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ" [الرعد ٩]. إنه إذن العلم المطلق... اللامحدود.. اللانهائى فالله عالم بما كان وبما هو كائن وبما سيكون. *(الشعراوى: ١٩٩٣، ٣٥، ٣٦)*

أما العلم الذى أمر به القرآن فهو جملة المعارف التى يدركها الإنسان بالنظر إلى ملكوت السماوات والأرض وما خلق من شئ. " أَوَلَمْ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللّهُ مِن شَيْءٍ". [الأعراف ١٨٥].

فالعبادة فى الإسلام أعم من مجرد أداء الفرائض والشعائر، بل أن خير عبادة لله أن يهتدى الإنسان إلى سر الله فى خلقه، وأن يعرف حقائق الوجود فى أعماق النفس البشرية، وفى الكون حوله". *(العقاد: د.ت،٥، ٥٧)*.

ولهذا أشار الحديث النبوى فى فضل هذه العبادة، عن عبد الله بن عباس قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم عليه السلام **"فقيه واحد أشد على الشيطان من ألف عابد..."**. **المصدر: شعب الايمان، المحدث: البيهقى (٧٣٩/٧)}.**

وعن أنس بن مالك **قال قال رسول الله** صلى الله عليه وسلم **عليه السلام " أن فضل العالم على العابد كفضلى على أدناكم). (المصدر: سنن الترمذى: المحدث، الترمذى، ٢٦٦٥)**.

وبذلك استطاع محفوظ أن يجسد العديد من القيم خلال أعماله الروائية، من خلال بحث أبطاله الدائب عن الحقيقة فى هذا الوجود، ورغم إجماع فئة من الأئمة المجتهدين على أن المعرفة محتواة فى القرآن جملة وتفصيلا، إلا أن العديد من آيات القرآن الكريم تقر فريضة التفكير، إذ تأمرنا بالبحث والنظر والتعلم والإحاطة بكل معلوم يصدر عن

العقول، ولكنها تخاطب العقل الذى يعصم الضمير ويدرك الحقائق ويميز بين الأمور ويوازن بين الأضداد ويتبصر. ويتدبر. كما تشير إلى نبذ الموانع التى تعوق التفكير السليم من جمود فى الفكر نتيجة لقوة العرف أو عبادة السلف أو تطرف فى الفكر والعقيدة أوتبعية فى الفكر فالدين روح ينبث فى الأخلاق والتقاليد إلى جانب النصوص والأحكام، ومن هذا الروح يظهر عمل الدين فى الواقع. (العقاد: مرجع سابق، ١٨، ٥٩).

ومن هذا المنطلق، نرى أن الدين نزل هاديا للعقل فى جميع الأمورالتى لو ترك العقل وشأنه فيها السبيل ضل وعجز عن الوصول إلى الحقيقة، وهذه الأمور هى:

(ا) العقائد.

(ب) التشريع فى قواعده العامة، وفى بعض تفصيلاته، وقواعده العامة التى تتضمن الجزئيات على مر الزمن، وعلى اختلاف البيئات.

(ج) المبادئ الأخلاقية إجمالا وتفصيلا.

أما الطبيعة والكون فقد تركهما للإنسان للدراسة والبحث، حتى يكتشف سنن الله الكونية، ونواميسه الطبيعية ويرى صنع الله الذى أتقن كل شيء. (محمود:١٩٨٨، ٣٠) ولذلك فإن المبادئ الأخلاقية فى إطار الفكرالعربى عبارة عن حقائق لاتقبل الجدل ولذا تأخذ صفة الدوام والاستقرار، لأنها مبادئ تتصل بالعقيدة. وهذا بدوره يجعل نمط الفكر العربى يختلف عن نمط الفكر الغربى الذى يجعل المعول فى السلوك الإنسانى الصحيح على التجارب بافتراضه لأسبقية المبدأ الأخلاقي على التجارب. كما يختلف عن النمط

الذى يجعل القرار الإنسانى غير مسبوق بمعيار، بافتراضه أسبقيةالمعيار الذي يقاس به القرارفى صوابه وخطأه.

وبناء على ذلك يختلف الفكر العربى عن الفكر الغربى فى الموقف النفسى تجاه الوقائع، ذلك أننا إذا حللنا الحياة إلى أصغر وحداتها، وجدنا تلك الوحدة الأولية مؤلفة من ثلاث حلقات، أولها أن يتلقى الإنسان من العالم الذى حوله "مؤثرات" تقع على حواسه المختلفة من البيئة المحيطة.

وثانيهما حلقة قوامها ذلك المحتوى المعقد الذى يكمن فى باطن الإنسان،بعضه فطرى كالغرائز والانفعالات، وبعضه الآخر مكتسب كالمشاعر والعقائد والأفكار التى ترسخ مع الزمن فى نفس حاملها، حتى ليحسها جزءا لا يتجزأ من فطرته.

تليها الحلقة الثالثة،وهى مرحلة السلوك، فسلوك الإنسان هو محصلة تنشأ مما وقع عليه من مؤثرات خارجية بعد أن تتلقاها مخزونات الباطن فتوجه فعلها بحسب ما يتفق مع عناصرها.

وتختلف المبادئ فى إطار الثقافه العربية عنها فى الثقافة الغربية فى موقعها من هذه الحلقات، فبينما يرى مفكرو الغرب أنها تقع فى الحلقة المعرفية الإدراكية الأولى ولذا فإنها قابلة للتغيير كلما تغيرت المعرفة، يرى المفكرون العرب أن تلك المبادئ مجموعتان: منها ما جاءت مع الوحى الدينى فتكون بهذا جزءا من العقيدة، وبالتالى فموقعها فى الحلقة النفسية الثانية، ومجموعة أخرى ولدتها خبرة الإنسان فى حياته العملية، ولذا فمصدرها المعرفة البشرية. وبذلك يكون موقعها الحلقة المعرفية الأولى وبذا يستطيع العربى أن يجمع بين الثقافتين فى وقفة واحدة، فبينما يجعل العربى مبادئه جزءا

من ضميره يجعل إنسان الغرب مبادئه جزءا من مدركاته للمثيرات التى يتلقاها من محيطه. (محمود: ١٩٨٢، ٥٦، ٥٧).

وهذا بدوره يثير قضية هامة ترتبط بتأثر عقيدة المسلم، وما يرتبط بها من مبادئ على أسلوب تفكيره كعامل هام فى إحداث التغيير الاجتماعى.

أثر العقيدة على أسلوب التفكيره كما مارسه العقل العربى

لا يمكن إغفال أثر عقيدة التوحيد فى مجال الدين على أسلوب التفكير كما مارسه العقل العربى حيث أدت إلى استناده إلى حقيقة كبرى مجردة إلى أقصى درجات التجريد ثم يستولد منها النتائج، فالفكر العربى يتميز بصفة الثبات والدوام أى ثبات المبادئ "القيم" التى على أساسها يحكم على سلوك الإنسان بالاستقامة أو الإنحراف أما الخاصية الأخرى للفكر العربى تتمثل فى تجاوزه الواقع الجزئى المحدود إلى ماوراءه من صور ذهنية مجردة مما أدى إلى نزوع العربى نحو التجريد فى فكره وأدبه وفنه، وهذا يفسر الاتجاه الصوفى فى الإبداع الأدبى العربى بصفة عامة، كما يفسر النزعة الصوفية والتجريدية فى أدب نجيب محفوظ بصفة خاصة. (محمود: ١٩٩٣، ٢٧٣).

وهذا بدوره يؤكد الارتباط الوثيق بين العقيدة وكل من العقل كأداة للإدراك والوعى والإرادة كسلوك أوفعل باطنه قيمة توجيه باعتبارهما عاملان أساسيان فى إحداث التغيير فى المجتمع الإنسانى كما أشرنا فى موضع سابق.

علاقة العقيدة بالإرادة

لا شك أن العقيدة تحدد الضوابط والمعايير، أما العقل فيشرف على خطوات التنفيذ إلا أنه بغير إرادة الإنسان تصبح مجموعة المعايير والمبادئ التى تفرضها العقيدة

مجردة من معناها أو ليس لها دلالة، لأن الإرادة هى التى تنقل هذه المعايير والمبادئ من دائرة القول إلى دائرة السلوك الفعلى. لأن الإرادة فى حد ذاتها تمثل جانب السلوك أو الفعل الذى يحقق الهدف الذى أرتآه العقل. (محمود: ١٩٩٠،٣٣٦). ولذلك فإن القرآن الكريم كمصدر للتشريع، أى مصدر للقوانيين والأوامر والنواهى وهى كلها تعتبر من قبيل الفعل لا من قبيل الفكر المجرد.

ومن هذا المنطلق، تعتبر الحياة الإنسانية وحدة عضوية قوامها فعل وحركة، لافرق فى ذلك بين تفكير العقل وإرادته.

التخلق بالاسم العليم:

إن الله عز وجل قد رسم مهمة الرسول عليه السلام فى قوله تعالى "وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ" [البقرة ١٢٩]

أنها العلم والخلق: العلم إلى غاية هى الحكمة، والخلق إلى غاية هى التزكية. (محمود ٢: ١٩٧٩، ٤٨).

أما التخلق بالاسم العليم فيتم من خلال:

١- إلتماس الإنسان أساليب وميادين المعرفة بحقائق الأمور، إذ أن لكل قوة من القوى والملكات البشرية اختصاصا معينا لايتأتى أن تتعداه:

- الحس لعالم الطبيعة.
- والعقل للاستنتاج مما يأتى به الحس، أو الشرائع السماوية التى نستمد منها المعايير فالشريعة ماهى إلا عقل ظاهر، والعقل فى توجيهه يعتبر شريعة باطنة.

- أما الروح والبصيرة فإنها لعالم الغيب، فإذا ماصفت الروح وتزكت النفس زال عن البصيرة ماتراكم عليها من صدأ كان يحجبها باستمرارعن أداء وظيفتها، وأصبحت محلا للإلهام والمعرفة فى عالم ماوراء الطبيعة وعالم الأخلاق. *(محمود ١: مرجع سابق، ١١١-١١٤).*

ولذلك فإن المعرفة بالله عز وجل من أسمى أنواع المعارف والتى لاسبيل أمام الإنسان لبلوغها إلا بمعرفة إرادته والتسليم لها، وما إرادة الله إلا مجال القيم التى يراد لسلوك الإنسان أن يسير بمقتضاها. كما يرى أبن تيمية. بينما يرى الغزالى "أن معرفة النفس ومعرفة الله أمران متلازمان وهذا لايتأتى إلا من خلال الإذعان لمنطق العقل لمعرفة ظاهر الكون وباطن الإنسان،فيكون ذلك مؤديا إلى معرفة الله"، وهذا معنى قولهم **"من عرف نفسه، عرف ربه". (الجوزية: ١٩٩٨، ١٤٠).**

وبناء على ذلك فإن العلم فى الدائرة الصوفية هو العلم بمعناه الإسلامى أى العلم بالطبيعة، والعلم بما وراء الطبيعة، أنه العلم بالأخلاق، وبالنواميس الالهية. على أساس محكم من القرآن والسنه كما أشار الجنيد إمام الصوفية **(محمود ٢: مرجع سابق، ٩٦ ،٩٧). إلا أن التخلق بالاسم العليم لايقف عند حد تحديد الاختصاصات ومجالات المعرفة، بل يتعداه إلى جوانب أخرى:**

٢- أن يصب الإنسان فاعليته العقلية على المشكلات التى أفرزتها الحياة الواقعية، ولاسيما المشكلات التى يؤدى اختلاف الرأى فيها إلى حالة من الصراع الفكرى، مع مراعاة ألا تأتى الحلول متعارضة أو متناقضة مع العقيدة وشريعتها.

٣- ألا يتناول الإنسان مجردات دون أن يكون على وعى بحالات تطبيقها على أرض الواقع بما يؤدى إلى تغييره. وهنا يثار أمامنا تساؤل هام:

كيف يوظف الإنسان العربى الفكر فى تغيير الواقع؟

من المسلم به أن للفكر دور فى عملية الإصلاح والتغيير، فالفكرة تتجسد فى فرد يؤمن بها، إلا أنها إذا وقفت عند هذا الحد يظل الطريق إلى الإصلاح والتغيير ناقصا، وإنما يكتمل الطريق بتلك الفكرة إذا أصر حاملها على أن ينشرها بين الناس لتصبح أساسا من الأسس التى تبنى عليها مناشط الحياة العملية، وبذا يمكن أن تغير الفكرة من الواقع. ومن هنا خطورة أن يحتضن الناس أفكارا يكتنفها الغموض، و أفكارا لو أنها انتقلت إلى دنيا السلوك كان مؤداها أن تعود بالناس إلى الوراء أو أنها أفكار سلمت من هذا كله لكنها حبست فى صدور حامليها لا ينشرونها فلا يغيرون بها شيئا. إلا أننا يجب أن نفرق بين إطار ثابت ومضمون متغير، الإطار هو بمثابة المبدأ أو المبادئ الثابتة التى يتكون منها جوهر هويتنا، وأما المضمون المتغير فهو ظروف التطبيق التى تتشكل بأشكال العصور المتعاقبة، وخاصة إذا كانت هذه المبادئ على درجة عالية من التجريد كالذى نراه فى الحقائق الرياضية، فالفكر لاينكر على التفصيلات وجودها أو ينكر الإطار الوظيفى الواحد الذى يضم تلك التفصيلات فى وحدة واحدة. **(الصاوى & هيكل: ١٩٩٦، ١٩٠)**

٤- أن يأخذ الإنسان العربى عن آبائه وقفاتهم العقلية إزاء المشكلات العارضة أو أسلوب الحوار الذى يستند إلى الحجة والمنطق والدليل. كما يكون نقله عن الغير ولاسيما من أساليب وفكر الحضارة الغربية مقترنا بالتمحيص النقدى، بحيث لايقتصر على النتائج دون المنهج الذى أدى إليها والنظرة التى تضمنتها.

٥- أن يكتسب الإنسان خاصية العمل الجماعى، والتعاون كفريق عمل واحد، من خلال المشاركة فى "فعل"، بهذه المشاركة يجاوز كل فرد حدود ذاته لينفتح على الآخرين، باعتبارهم شركاء فى فعل واحد. **(الطريرى: ١٩٩٣، ١٤٣)**.

وبذلك يمكن القول أن التصوف فى حقيقته الكاملة هو حرية الضمير فى الإيمان بالله على الحب والمعرفة. (العقاد:مرجع سابق، ص١١٩). ويقترن بالعلم والمعرفة قيمة محورية أخرى هى قيمة العدل.

٥- صفة العدل:

العدل من صفات الله ــ تعالى ــ لأنه منزه عن الظلم والجور، عادل فى كل أقواله وأفعاله وأحكامه، ولذلك أمر الله رسوله والمؤمنيين بالتزام العدل فى شتى الأقوال والأفعال والسلوك، وفى الأحكام حتى مع غيرالمسلمين، وحرم عليهم الظلم. والظلم كما أشار راغب فى مفرداته " وضع الشئ فى غير موضعه المختص بـه، إما بنقصان أو بزيادة، وإما يعدول عن وقته ومكانه". (طنطاوى: ١٩٩٨، ٧٥ ، ٢٣١).

التخلق بالاسم العدل

ويتم من خلال: (الملاح & عبد الهادى: مرجع سابق، ٢٠٢).

١- أن يعدل الإنسان فى نفسه بأن يجعل الشهوة والغضب تحت لجام العقل.

٢- ويعدل فى كل جارحة من جوارحه بأن يستعملها طبقا لما أمر به الشرع.

٣- وعدله فى ذريته وأهله ورعيته بمراعاة عدم الجور والظلم.

٤- وضع الأمور فى مواضعها.

وتقترن قيمة العدل يالقوة فى الحق، فالتزام العدل يتحقق لذوى الإيمان والعزم القوى، والعقل الراجح، والعلم النافع.

وقد لمسنا هذا المعنى فى أعمال نجيب محفوظ، فالقيم التى انعكست خلالها تمحورت حول قيمة العدل، إلا أنها برزت بوضوح خلال ملحمة (الحرافيش) والتى أكد

خلالها على قيمة العدالة التى تقترن بالقوة والعلم، وأن القوة شرط أساسى لتحقيق العدل وتعميق الشرعية. كما أشرنا فى موضع سابق.

ولذلك فإن البيئات التى تزدهر فيها قيم العلم والعدل تؤدى لنمو قيم "التقوى" وانتشارها. ذلك أن العدل يجسد قيم التقوى فى واقع حياتى ملموس. لذلك فإن المقياس الذى يطرحه القرآن الكريم للتفاضل بين البشر فى "قيم التقوى" هو قوله تعالى: (إن أكرمكم عند الله أتقاكم). {الحجرات:١٣}.

قيم التقوى:

التقوى تعنى ــ لغويا ــ اتقاء الإنحراف عن الصواب واتقاء الوقوع فى الخطأ. وبذا تشير إلى المعايير والمقاييس التى يتبناها الإنسان المسلم لإتقاء الاصطدام بالقوانيين أو السنن الإلهية. كما أنها تنظم علاقاته مع الله والكون والإنسان والحياة الآخرة. ففى العلاقة مع الله يتقى الإنسان الانحراف عن علاقة العبودية. وفى علاقته مع الكون يتقى الإنحراف عن علاقة التسخير. وفى علاقته مع الإنسان يتقى الانحراف عن علاقة العدل والإحسان. وفى علاقته مع الحياة يتقى الإنحراف عن علاقة الإبتلاء. وفى علاقته مع الأخرة يتقى الإنحراف عن علاقة المسئولية والجزاء. *(الكيلانى: ١٩٩٨، ٣٤٩).*

أثر التقوى والمجاهدة فى الهداية والإلهام:

لا جدال فى أن التقوى ومجاهدة النفس لها أثرها فى إصابة الإنسان الحق فى الأقوال والسداد فى الأفعال، والخروج من اضطراب الشك إلى ثبات اليقين. إذ يكشف الله لبعض المتقين من عباده حقائق العلم، وأنوار المعرفة عن طريق الحدس أو البصيرة أو الإلهام.

ما معنى الإلهام ؟

فى القرآن الكريم وردت المادة مرة واحدة، بصيغة الفعل الماضى، وذلك فى قوله تعالى: "وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا" [الشمس:٨،٧].

وفسر ذلك "**معجم ألفاظ القرآن الكريم** " بقوله: ألقى فيها إحساسا تفرق به بين الضلال والهدى. وعرفه **أبو زيد الدبوسى** من فقهاء الحنفية، بقوله: هو ما حرك القلب لعلم يدعو إلى العمل بغير استدلال. وهذا الإلهام هو ضرب من المعرفة الروحية (**المعرفة اللدنية**)، وهو يعبر عن نوع من الإدراك المباشرللحقيقة بدون شواهد أو مقدمات،قال تعالى: "لاَ يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ" [البقرة:٢٥٥] فكلما قوى الإيمان فى القلب انجلت له الأمور وانكشفت، وعرف حقائقها من بواطنها وذلك مثل السراج القوى، قال حذيفة بن اليمان:

"إن قلب المؤمن سراج يزهر" " (**القرضاوى**:١٩٩٩، ١٢٦-١٣٦)، وكذلك ما صح عن رسول الله عليه السلام من دعائه لربه وسؤاله أن يعطيه نورا "**اللهم اجعل فى قلبى نورا، وفي لسانى نورا، وفى بصرى نورا، وفى سمعى نورا، وعن يمينى نورا، وعن يسارى نورا،ومن بين يدى نورا،ومن خلفى نورا ومن فوقى نورا،ومن تحتى نورا،واجعل لى فى نفسى نورا، واعظم لى نورا**". ولكن هذا النور ليس بديلا عن (نور الشرع) بل هو ثمرة له وتأكيدا لحجيته وإضافة إليه، فهو – كما قال تعالى: (نورعلى نور) وقد حدد الإمام الغزالى فى كتابه " مشكاة الأنوار" مراحل الإدراك الفطرى السليم مهتديا بدرجات الإدراك المتصاعدة فى قوتها وسطوعها كما وردت فى آية النور:

اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُّبَارَكَةٍ زَيْتُونِةٍ لَّا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُّورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَن يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ.[النور:٣٥] "النور" فى تأويل الإمام الغزالى لهذه الآية الكريمة هوقوة الإدراك السليم، ولما كان هـذا الإدراك إنما يتصاعد درجات، جاء "النور "فى الآية على درجات تزداد قوة درحة فـوق درجـة، وهذه الدرجات فى تعاقبها بمثابة مراحل ينموبها العقل ويكتمل فأولى درجات الإدراك هى مجرد إحساس الحاسة بما ينطبع عليها ويؤثر فيها، وهى الدرجـة التـى تمثلهـا الآيـة بالمشكاة، ثم تأتى الدرجة التالية هى المصباح داخل المشكاة والمصباح هنا يرمـز إلـى العقل الذى يتلقى المؤثرات الخارجية فيحولها إلى معانى وتبقى تلك المعانى مبهمة الحدود إلى أن تحيط الزجاجة بالمصباح فتثبت شعلة الضوء وتظهر حدودها ويـزداد لمعانهـا، فالزجاجة هنا هى كالمخيلة عند الإنسان فى عمليات الإدراك حيث تؤدى لانضباط تلـك المعانى بما يحددها ويزيد ها جلاء **ولكن من أين تستمد المخيلة قوتهـا تلـك ؟** إنهـا تستمدها من "شجرة مباركة"، وهى ترمز هنا إلى وحى أو إلهام من الله سبحانه وتعـالى، وهنا ينتهى التسلسل لأن قوة الإلهام لايسئل عن مصدرها، إذ هى كالزيتونة تضئ بزيتها وليست بحاجة إلى مصدرخارج ذاتها، وهو ضرب من الإدراك يجئ إلى صاحبه برؤيـة باطنية مباشرة وهذه المعرفة اللدنية لاشك فى يقين صوابها.

وبناء على ذلك، إذا رتبنا درجات الإدراك صعودا بها من أدناها إلـى أعلاهـا، كانت البداية إنطباعات تتلقاها الحواس، فيتناول العقل تلك المادة الحسية ليسـتخرج منهـا معانيها، ثم تؤدى المخيلة دورها فى صقل تلك المعانى والدقة فى تحديدها ومصدر هـذه القوة آخر الأمرمبادئ أولية يدركها الإنسان بلمعات من بصيرته، ولا موضع بعـد ذلـك

يسأل عن البصيرة ومصدرها، لأنها عيان مباشر يتفجر من فطرة الإنسان بمشيئة الله: "وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِّنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ" [البقرة:٢٥٥] (محمود: ١٩٨٣، ٢٠٢، ٢٠٣). وقد جسد محفوظ ذلك فى تجربته العمليه خلال المراحل الفكرية التى مر بها فمن خلال تتبع السيرة الإبداعية لنجيب محفوظ باحثا وراء الحقيقة فى طريق المعرفة، تجد أن الحدس أو البصيرة يمثل آخر خطاه فى هذا الطريق، إذ يعتبره أعلى درجات الفكر لإدراك الحقائق إدراكا مباشرا دون حاجة إلى برهان. وكيف أنه أخرجه من ظلمات الشك عندما غابت عنه رؤية اليقين وسلبت منه الطمأنينة فى بعض مراحل حياته، وربما ساعده على ذلك شفافيته وإيمانه الفطرى النقى الذى تجلى بأسمى صوره فى المرحلة الأخيرة من حياته حيث ارتباطه الوثيق بعرى الإيمان. (زين الدين: مرجع سابق، ١١٥، ١١٦).

الوظيفة التربوية للادب بصفة عامة والقصة بصفة خاصة:

١- الوظيفة التربوية للأدب كاحد المظاهر الرمزية للثقافة:

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين الأدب والتربية باعتبارهما المرآة الحقيقية التى تعكس أوضاع المجتمع، لأنه إذا كان الأدب يعكس الواقع الاجتماعى القائم فإن التربية تعكس الفلسفة السائدة فى المجتمع. علاوة على تكاملهما من حيث الوظيفة فإذا كان دور الأديب تصوير الواقع الاجتماعى فدور التربية هو الارتقاء بهذا الواقع وبناء على ذلك يمكن التأكيد على أن للأدب فى مضمونه وأسلوبه وأشكاله المختلفة وظيفة تربوية فى المجتمع، وهذه الوظيفة ذات زوايا مختلفة وأبعاد متعددة منها:

- أن الأدب باعتباره أحد المظاهر الرمزية للثقافة يشكل مادة التربية الأولى، وخاصة إذا ماستطاع واضعو المناهج والمقررات إنتقاء الأدبيات المؤثرة فى سلوكيات

الأفراد بما يؤدى إلى تغيير أفكارهم وتعديل اتجاهاتهم من خلال تغيير إدراكهم وتصورهم للعالم المحيط بهم.

- أن جميع المذاهب الأدبية تجعل للأدب وظيفة اجتماعية أخلاقية فيما عدا مذهب الفن للفن، وربما يرجع ذلك إلى أن تبدل المعايير الأخلاقية بتبدل ظروف الحياة كان يجد التعبير الأوفى عنه فى الأدب. (عياد: ١٩٩٣، ١٠٩). وقد امتدت هذه الوظيفة لتشمل الإرتقاء بالمجتمع وتغيير الإنسان.

- يعتبر الأدب وسيطا تربويا هاما فى العصر الحديث يندرج تحت إطار- التعليم المستمر – ولاسيما بعد التحول فى مفاهيم التربية من مفهوم التربية المقصودة إلى مفهوم الخبرة المربية التى تؤدى إلى مزيد من الخبرة، وبما أن الأدب يعتبر أحد منابع هذه الخبرة بما يجسده من خبرات وتجارب بشرية حية، وبما يعكسه من نماذج للسلوك الواقعى وللطقوس والمعتقدات السائدة فى المجتمع، ولاسيما إذا كان هذا النوع من الأدب يعبر عن موضوعات فلسفية وفكرية عامة فى ارتباطها بالواقع الاجتماعى القائم يدخل الانسان معها فى علاقة إيجابية تمكنه من فهم البيئة التى يعيش فبها ويتكيف معها، كما تجسد فى أدب محفوظ.فقد أشار طه حسين إلى أن نجيب محفوظ يعد باحثا اجتماعيا متقنا كأحسن مايبحث علماء الاجتماع عن البيئات يصورونها تصويرا دقيقا ويستقصون أمورها من جميع نواحيها. وقد عبر محفوظ عن ذلك بقوله:"**ماأعجب الحياة، إنها سماء تمطر تجارب متناقضة " {العائش فى الحقيقة }.(سرور: مرجع سابق، ٤٣).**

- أن للأدب وظيفة اجتماعية وانسانية تتفاوت بين الوضوح والكمون، وتتراوح بين السلبية والرمزية والمواجهة المباشرة تبعا لاختلاف المرحلة التاريخية والظروف

الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فالأدب بذلك سجل للتجربة الاجتماعية وتجسيد للمعتقدات والأهداف والمصالح، يصور الواقع ويساعد فى تنظيمه، أويمزق الواقع الأليم ويخلق واقعا جديدا فيه امكانات وممكنات.، ولذلك بدا كثير من المشتغلين فى العلوم الاجتماعية بدراسة الظاهرة الأدبية باعتبارها نشاطا ملموسا من أنشطة الحياة الاجتماعية، وقد ترتب على ذلك محاولات متعددة تعكس العلاقة بين تلك الظاهرة وظواهر الحياة الإنسانية الأخرى، فوجد مايسمى بالتحليل النفسى للأدب والتحليل السوسيولوجى للأدب وهى أتجاهات فى بحث الظاهرة الأدبية تهدف إلى توضيح ماهنالك من تبادل التأثيروالتأثر بينها وبين ماسواها من ضروب النشاط، فالعمل الأدبى يتأثر بالإطارات التى يعيش من خلالها الأدباء باختلاف نوعياتهم وانتماءاتهم وبذلك أصبح هناك إمكانية للاستفادة من المادة الأدبية باعتبارها مادة بحثية يمكن تطبيق مناهج وأساليب البحث العلمى على دراستها وتحليلها واستنباط الصور المختلفة للواقع الاجتماعى والتفاعل الاجتماعى. **(خضر: مرجع سابق، ٢٠).**

- للأدب دور فاعل ومؤثر فى بناء الإنسان وتشكيل فكره ووجدانه، واتساع قاموسه اللغوى، وتأكيد انتمائه لتراثه، وتكوين نظرته للحياة من خلال مايحمله من مضامين قيمية تتسق مع نظرة المجتمع لقضايا الكون والإنسان والحياة (أبو بكر: ٢٠٠٢)، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال دراسة الأدب دراسة تذوقية تأملية تؤدى إلى تحقيق المتعة للمتعلم، حيث وجدت علاقة بين الاستجابة الوجدانية والاهتمام بالقراءة لذا فإن الهدف الأساسى من تدريس الأدب هو تنمية الإحساس بالجمال وتذوقه فى العمل الأدبى لدى المتعلمين.إلا أن الدراسات تشير إلى تعدد وتنوع مهارات التذوق الأدبى باختلاف المحتوى الأدبى وجنسه. فإذا كان المحتوى الأدبى متمثلا فى الشعر فإن

مهارات التذوق المرتبطه به ستتمثل فى الإحساس بالإيقاع وفهم مكونات الصـورة الشعرية. وإذا كان المحتوى الأدبى متمثلا فى قصة فإن المهـارات المرتبطـة بهـا ستدور حول فهم الحبكة القصصية، وحل عقدة القصة، واستخلاص اثر البيئة فى بناء شخصياتها وتحديد زمان ومكان أحداثها.(ذهنى: ١٩٨٥).

- يشترك الأدب مع التربية فى بعض أهدافها ومنها الضبط الاجتماعى، حيث يؤثر فى سلوكيات الأفراد والجماعات لارتباطه بالرأى العام، إذ أشارت إحدى الدراسات إلـى أن الأدب فى المجتمع الأمريكى يعكس القيم والمعايير السائدة فى المجتمـع، حيـث تمثل القيم الاساسية للأسرة الأمريكية.

- يقدم الأدب حالات بشرية ترمز لحالات واقعية ملموسة تكون بمثابة مستوى تحليلـى يعمق من وعينا التاريخى بإعادة النظر فيما قدمه التسجيل التاريخي، حيـث يمكـن دراسته بوصفه نموذجا لبعض اساليب تزييف الواقع الاجتماعى أى تقديم بعد معرفى يؤدى إلى وعى الجماعة بذاتها وتشكيله فى إتجاه التغيير، فى إطار الذاتية الواعيـة بحركة التاريخ، وهذا هو الفرق بين الأدب الذى يتحول إلى وسيلة لتزييـف الـوعى وبين الأدب الذى يؤدى إلى كشف الوعى الزائف. فالقصة ليست إلا تاريخا إن أبدعه خيال كاتب او أديب إنما ابدعه من واقع الحياة، وكثيرون من الأدباء يلجـأون إلـى التاريخ يستلهمونه مادة لقصصهم فوالتر سكوت فى إنجلترا، وإسـكندردوماس فـى فرنسا اللذان اتخذا من تاريخ إنجلترا وفرنسا مادة قصصهما. (هيكل:١٩٨٦، ٧٠)

- يعتبر الأدب كاحد مكونات الثقافة عامل هام فى إحداث التغييـر الاجتمـاعى حيـث يعمل على هدم العادات والتقاليد السلبية بما فيها من عوامل معوقة للتغيير وإحـلال عوامل أخرى محركة أومحفزة لهذا التغيير وتكوين أساس فكرى جديد أو بناء نسـق

قيمى يؤدى إلى التغيير الذاتى او الداخلى للفرد والذى يعتبر بدوره عامل أساسى فى إحداث أى تغيير اجتماعى. إذ يساهم الأدب فى بناء وعى نقدى يرتبط بالوظيفة السابقة على التغيير، فالإنسان قد يتغير فكرا وسلوكا عندما يتأثر بعمل فنى وإن كان بأسلوب لاشعورى غير واعى، مما يؤدى إلى التغيير بأسلوب غير مباشر.(**خضر: مرجع سابق، ٢٤**).

٢- الوظيفة التربوية للقصة:

يذكر مؤرخو الآداب ما لفن القصة من أثر بالغ فى توجيه الحياة الإنسانية بأسرها مثلما كان لقصة إميل فى التربية لروسو، ولرواية فرتر الخالدة لجينى، ولبعض روايات فلوبير وزولا وفرانس وبول بورجيه ودستويفسكى وترجنيف وتلستورى من أثر بالغ فى توجيه الحياة الاوربية. (**المرجع السابق: ٦٨**). والقصة أدب مقروء أو مسموع، وهى عند من لايعرف القراءة أدب مسموع فقط، أما القارئ فهى أدب مقروء ومسموع معا. (**على: ٢٠٠٠، ٣٠٤**).

- تعتبر القصة اكثر أنواع الفن الادبى أثرا فى نفوس الأفراد، فالقصة ايا كانت الأحداث التى ترويها، إنما تدل على فكرة وتتصل بمثل أعلى فى نفس كاتبها، وربما تكون الفكرة والمثل الأعلى هما الغاية من القصة كما فى قصة حى بن يقظان، وقصة إميل عن التربية لروسو. (**المرجع نفسه: ٧٤، ٧٥**).
- تعتبر القصة القرآنية جزء هام فى كتاب الله نزل يها الوحى على رسول الله، وهذه الحقيقة أشار إليها القرآن الكريم فى قوله تعالى (**نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن وإن كنت من قبله لمن الغافلين**). { **يوسف:٣**}، كما وردت

كلمة قصة ومشتقاتها وردت فى القرآن الكريم أربعا وعشرين مرة. (وهدان:٢٠٠٦، ٢٢، ٤١).

- تعتبر القصة أسلوبا تربويا فعالا من خلال عرض نماذج مؤثرة من السلوكيات والأفعال تجسد قيم الثبات على الإيمان، والإخلاص فى العمل، والصبر، والصدق...الخ من قيم أخلاقية؛ حيث يحرص المربى على إبراز النموذج وعرضه على المتعلم لاستجرار الاستجابة المبدئية من ذاته وبرغبته تقليدا للنموذج (النغيمشى: ١٤١٥هـ، ٢١٧) وهذا يقتضى اختيار وقائع معينه من حياة من سبقوا يكون فيها موضع العبرة، كما تقتضى صياغة هذه الوقائع فى الأسلوب القوى الذى يدخل العبرة إلى النفس ولو كانت بطبيعتها جامدة عن أن نفهمها. (هيكل: مرجع سابق، ٧٠). على أن ينظر إلى الوقائع الجزئية والعلاقات بينها فى القصة أو الرواية من حيث دلالتها على حقيقة كلية من حقائق الوجود. وهنا يبرز دور الخيال فى اختيار التفاصيل والربط بينها للوصول إلى الجمال الفنى الذى يتطابق وإدراك حقيقة من حقائق الوجود. (عياد:١٩٩٣، ١٢٤، ١٢٥).

- للقصة دور فى إثارة خيال المتعلم. والخيال كما عرفه العقاد"عبارة عن ملكة تعين على استحضار الصور والأحاسيس والإحاطة بالواقع من جميع نواحيه، توسعة لآفاق الحياة حتى نستطيع أن نعيش فى أكثر من مكان واحد أوأكثر من لحظة واحدة". ولاشك أن العقاد اقترب بهذا التعريف من فلسفة كولردج فى الخيال، فالخيال عند كولردج، قدرة أو مهارة عقلية موازية للتفكير، وأساسها الفطرى هو الربط بين المدركات بتخليصها من قيد الزمان والمكان، إلا أن العقاد حول هذه القدرة بعيدا عن أساسها الفطرى وربطها بالوعى الذى يؤدى إلى بناء مركبات جديدة من المعانى.

كما اعتبرها وسيلة الفن لطلب الحقيقة فيقرر " أننا نرتقى فى تقدير الفن كلما ارتقينا فى تقدير الحس والبداهة، وفى العلم بوظيفة الخيال، فليس الفن مقيدا بالحس والمدركات الحسية، وليس الخيال اختراعا منعزلا عن حقائق الأشياء بل هو وظيفة مبدعة تنفذ من أسرار الخلق إلى الصميم. (المرجع السابق: ١١٦، ١١٧)

الأسس والمبادئ التربوية فى أدب نجيب محفوظ والتى يمكن أن نستند إليها فى بناء إرادة التغيير لدى الفرد

إن التحليل الفلسفى الدقيق لبعض الأعمال الروائية لنجيب محفوظ، علاوة على الكتابات والدراسات النقدية التى ركزت على تحليل أعماله، يشير إلى ماتنطوى عليه من مضمون تربوى يعكس مجموعة من الأسس والمبادئ التربوية التى يمكن أن نستند إليها فى بناء إرادة التغيير لدى الفرد. وفيما يلى رصد علمى دقيق لبعض هذه المبادئ والأسس مع الإشارة إلى مجموعة مركزة من الجمل والفقرات المقتبسة من بعض أعماله والتى تعكس هذه المبادئ والأسس:

١- أن التغير سنة من السنن الكونية.

إن التغير مبدأ أساسى وحقيقة أزلية من حقائق الوجود، وقد عبر محفوظ عن ذلك فى إحدى رواياته بقوله:

"واها! إن الزمان يتقدم غير ملتفت إلى الوراء وينزل – كلما تقدم – قضاءه بالخلائق، وينفذ فيها مشيئته التى تهوى التغيير والتبديل، لأنه ملهاته الوحيدة التى يستعين بها على ملل الخلود {." عبث الأقدار}. (سرور: مرجع سابق، ٢٣). كما أشار إلى ذلك أيضا فى السكرية " إذا الاستقرار مات لاسبيل إلى بعثه....."" { الشحاذ }.

٢- أن الإنسان يعتبر العنصر الفاعل فى إحداث التغيير الاجتماعى

يعتبر محفوظ إن الإنسان يمثل العامل الأساسى فى التغيير الاجتماعى، وقد أشار إلى ذلك فى رواية المرايا بقوله: "إن الإنسان لاتتقرر حاله الحضارية بما يملك، ولكن بما ينبض به فكره وقلبه" {المرايا}، كما عبر عن ذلك ايضا فى رواية الشحاذ بقوله "الإنسان إما أن يكون الإنسانية جمعاء، وإما أن يكون لاشئ " {الشحاذ}.(المرجع السابق: ٢٦، ٣١)، وذلك بما يخلقه الإنسان من معنى للحياة، كما عبر عن ذلك فى السكرية بقوله:

" إذا لم يكن للحياة معنى فلم لا نخلق هذا المعنى ؟!..ربما كان من الخطأ أن نبحث فى هذه الدنياعن معنى بينما أن مهمتنا الأولى أن نخلق هذا المعنى...{السكرية }. علاوة على أنه أكد ذلك فى رواية ميرامار "إن الحياة الحقة لاتجود بنفسها إلا للأكفاء"".{ميرامار}. (المرجع السابق: ٥٢).

٣- يحدث التغير الاجتماعى من خلال هدم المفاهيم والمعتقدات والتقاليد المعوقة لحركة المجتمع.

يشير نجيب محفوظ إلى "أن الإبقاء على التقاليد البالية سخف ومهلكة..."

""التقاليد هى الماضى، ومن الماضى مايجب أن يصبح فى خبر كان! " {ليالى ألف ليلة } (المرجع السابق: ٥٠).

٤- أن التغيير يجب أن يتم إراديا وبانتظام وبعيدا عن العشوائية.

فالنظام قيمة متأصلة فى فكرنجيب محفوظ، مما أكسبه ذهنا مرتبا ومنطقيا انعكست على معالجاته الروائية للعديد من الموضوعات التى تناولها ومنها موضوع التغير

الاجتماعى حيث يرى أن التغيير يجب أن يكون مخططا وموجها نحو هـدف و بعيـد ا عن العشوائية وقد أشار إلى ذلك فى إحدى أعماله بقوله " حتى المهزلة يجـب أن تـتم فصولا"{." الفجر الكاذب } (سرور: مرجع سابق: ٤٩}. كما عبر عن ذلك فى روايـة كفاح طيبة بقوله "من من بنى الإنسان يستطيع أن يبلغ هدفه كما قدر له من قبـل دون حسبان مايجد من الأمور ؟.. فلرب قاصد إلى جبل يجد نفسه منحدرا فـى واد عميـق {."كفاح طيبة }(المرجع السابق،ص٢٦). بل أنه يرى أن التغير تحكمه قوانين محددة، وقد أشار إلى ذلك بقوله" إن للتاريخ قوانينـه وهـى أقـوى مـن الحـرب والنصـر {."(المرايا)}.(المرجع نفسه: ٦٩).

٥- أن التغيير يجب أن يستند إلي أساس أخلاقى

يرى محفوظ أن الدين هو المتغير المستقل الذى يمكن أن يحدث تأثيرات إيجابيـة فى خصائص الإنسان النفسية والاجتماعية بوصـفه العنصـر الجـوهرى فـى التغييـر الاجتماعى، وهنا تبرز العلاقة بين التغيير الاجتماعى والتصوف فى أدبه حيث ينطـوى المنهج الصوفى على مجموعه من المبادئ الايجابيه فى أدبه التى تدعم من قـدرة الفـرد على استيعاب الواقع وتغييره. وقد عبر محفوظ عن ذلك فى أحدى أعماله بقوله:" لا بـد من الاعتراف بأساس أخلاقى... وإلا أنقلب العالم إلى غابة" {رحلـة ابـن فطوطـة}. (لمرجع نفسه: ٤٥). كما أشار إلى ذلك أيضا بقوله: (الدنيا بلا أخلاق ككون بلا جاذبية) {اللص والكلاب} (نفس نفسه: ١٣٣).

٦- المبادئ الثابته لايطرأعليها التغير

يؤكد محفوظ أن التغير قد يطرأ على أى شئ، إلا أنه لايمس الحقائق أو المبـادئ الراسخة، وقد ألمح إلى ذلك فى الشحاذ بقوله: " إذا كنت قد تغيـرت فلايعنـى ذلـك أن

الحقيقة يجب أن تتغير....{ الشحاذ} (المرجع نفسه: ١٠٠). ولذلك كان هدفه الدائم هو "البحث عن الحقيقة "، ومن المقتبسات التى تعكس ذلك فى أعماله:

" الحقيقة جديرة دائما بأن تعرف، مهما تكن، ومهما يكن الرأى فى آثارها....".{السكرية}.

"الحقيقة اعبدوا الحقيقة عبادة، ليس ثمة ماهو أثمن ولا أجل منها فى الوجود... " {المرايا } (المرجع نفسه: ص ص ٩٨،٩٩).

٧- توجد علاقة وثيقة بين الإلتزام بالقيم الإيجابية والوعى الفاعل بما له من قدرة على التغيير.

لقد جسد محفوظ فى أعماله العديد من القيم الإنسانية الإيجابية، أشار لبعضها فى إحدى أعماله بقوله: "**يعجبنى الصدق فى القول والإخلاص فى العمل، وأن تقوم المحبة بين الناس مكان القانون ". { ميرامار } (سرور: مرجع سابق: ٥٦). كما يمثل العدل قيمة محورية فى أعماله، عبر عنها فى رواية سيدى جابر بقوله "....... إن الضامن الوحيد للأمان هو العدل " { سيدى جابر }، وأشار فى موضع آخر فى الرواية "إن العدل ـ كما قيل عن حق أساس الملك " {سيدى جابر }(المرجع السابق: ٦٩،٧٧).**

فإدراك القيم والوعى بها شرط أساسى لتجسيدها فى سلوك عملى يؤدى إلى إحداث التغيير الاجتماعى، وبذلك تتحدد مراتب القيم فى سلم الأولويات تبعا لدرجة والوعى بها أو إدراكها، حيث أن الوعى الإيجابى يدفع الإنسان للنزوع لحل مشكلاته وتغيير واقعه وهذا يتفق مع نتائج إحدى الدراسات عن **" دور القيم والأخلاق فى التنمية** والتى أجراها مجموعة من خبراء البنك الدول، يختلفون فيما بينهم فى الانتماء إلى العقائد الدينية والأعراف الثقافية، واستغرقت مايزيد عن عقد كامل، وخلصت إلى نتيجة

مؤداها (أن القوة الروحية والعمل الإنسانى يستطيعان أن يعيدا تشكيل مسيرة التاريخ المعاصر فى إطار من القيم تساعد فى حل كثير من المشاكلات التى تعانى منها كثير من المجتمعات ولاسيما معضلتى الفقر والجوع. (بيكمان: ٢٠٠٧، ٣، ١٥).

ومن ناحية أخرى، تقوم القيم الروحية بدور هام فى العلاج النفسى، حيث يشير يونج (أحد رواد علم النفس التحليلى)، أنه من اللازم الافادة من القيم الروحية فى العلاج النفسى، إذ أن معظم مرضاه أفتقد وا ماتمنحه الأديان لمعتنقيها، ولم يستعيد واحد منيم صحته النفسية إلا باستعادته هذه النظرة الدينية. (الجابرى: ٢٠٠٠م، ١٥٤). وهكذا وظف علم النفس الدينى لخدمة الأخلاق الصوفية، بل صار العلم بها فرعا من فروعه. (المرجع السابق: ١٣٤).

٨- يحدد الإطار الثقافى فاعلية الفرد فى إحداث التغيير

يشير محفوظ فى أعماله إلى دور الإطار الثقافى فى تشكيل فاعلية الفرد إحداث التغيير الاجتماعى، وقد عبر عن ذلك بوضوح فى رواية المرايا بقوله: " **يوما بعد يوم، فإن إيمانى يرسخ بأن نقاء الإنسان يجئ من الخارج بقدر ما يجئ من الداخل وأن علينا أن نوفر الضوء والهواء النقى إذا أردنا أزهارا يانعة " { المرايا }**. (سرور: مرجع سابق، ٢٧). ومن هذا المنطلق نجد أن محفوظ حدد عناصر هذا الإطار الثقافى فى:

١- المبدأ الأخلاقى.

٢- المنطق العملى.

٣- الذوق الجمالى.

٤- العلم

أولا: المبدأ الأخلاقى

ويستند هذا المبدأ عند محفوظ إلى الدين، حيث ترتبط فاعلية الأفراد فى المجتمع بتأثير المبدأ الأخلاقى المستمد من الدين، إذ عبر عن ذلك فى قصر الشوق بقوله: **" ما أجمل أن يكرس الإنسان حياته للحق والخير والجمال !...المؤمن يستمد حبه لهذه القيم من الدين، فأما الحر فيحبها لذاتها." { قصر الشوق }**، كما أكد هذا الدور للعقيدة بقوله **"لاحياة ولانجاة لنا إلا بالتوجه إلى الحق وحده...! { دنيا الله.} .(المرجع السابق: ص ص ٩٩،٥٣)**. و ترجع أهمية هذه المبادئ الأخلاقية عند محفوظ إلى أنها تنظم العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وتؤدى إلى التماسك الاجتماعى. كما أشار إلى ذلك فى إحدى رواياته بقوله:

"إن الأخلاق مهمة لغاية....لأنهاأساس الإيمان الصادق والتعامل الناجح بين الناس" {سيدى جابر} (سرور: مرجع سابق، ١٢١)، ويؤكد ذلك بقوله **" طالما هناك انسان يستغل الآخرين، فالفساد والشر قائمان، الذى يستغل شرير، والمستغل بائس، والعلاقات بينهما حقد وكراهية، ومابين الشر واليوس لاتطلع إلى الله" (جبريل: مرجع سابق، ٢٤١).**

ثانيا: المنطق العملى

يعتبر المنطق العملى فى أدب محفوظ عنصر هام من عناصر الإطار الثقافى الذى يشكل فاعلية الفرد فى المجتمع، إلا أنه يعتبر العمل قيمة فى ذاته، أى أنه يجب أن يكون خالصا لوجه لله، وقد عبر عن ذلك بقوله: **"أحبوا العمل ولاتكترثوا للثمرة والجزاء" {رحلة ابن فطوطة}. (المرجع السابق: ٤٢).**

ثالثا: الذوق الجمالي

تأتى أهمية الذوق الجمالى عند محفوظ فى أنه مكمل لعمل المبدأ الأخلاقى فقيم الحق والخير لاتنفصل عن الجمال فى أدب محفوظ إذ يرى" أن **الجمال مقنع كالحق سواء بسواء**..." { رادوبيس} بل أنه يشير إلى آثاره النفسية والاجتماعية على الفرد والمجتمع فكرا وعملا، فبالذوق الجميل الذى ينطبع فيه فكر الفرد يبد الإنسان فى نفسه نزوعا إلى الإحسان فى العمل، وتوخيا للكريم من العادات وقد أجملها محفوظ فى إحدى عباراته بقوله:"**وهل ينثر الحب الطيب إلا فى أرض طيبة؟** ".{عبث الأقدار}. (نفس المرجع: ٣١). وبذلك يشكل الجمال عنصر فاعل فى إحداث التغييرات الجذرية فى المجتمع على حد قول نجيب محفوظ "**حقا إن الجمال عالم ساحر، يطالعنا كل يوم بالمعجزات** ". { رادويبس }.(نفس المرجع: ٨٧). ومن هنا كانت دعوة محفوظ إلى قيم جديدة فى فهم الفن وتذوقه. (جبريل: مرجع سابق، ٨٣).

رابعا: العلم

يرى محفوظ أن المبدأ الأخلاقى والذوق الجمالى والمنطق العملى لاتؤدى إلى التغيير الحقيقى بدون وسيلة أو أداة، وأن العلم هو الذى يمنحنا تلك الوسائل، وتنطوى أعماله على العديد من الأقوال التى تشير إلى ذلك منها:

"ستجد فى العلم لذة الشعر ونشوة الدين وطموح الفلسفة" { الشحاذ}..

"العلم سحر البشرية ونورها ومرشدها ومعجزاتها، وهو دين المستقبل" {السكرية}. (نفس المرجع: ٩٠، ٩٣).

إذ يرى أن العلم أداة للوصول إلى الحقيقة:

"لا عظمة حقيقية إلا فى حياة العلم والحقيقة {" قصر الشوق }. (نفس المرجع: ٩٩).

كما يرى أن الجانب التطبيقى للعلم شرط أساسى من شروط التغيير:

" ليس العلم بكثرة الرواية، وإنما العلم من اتبع العلم واستعمله...{" ليالى ألف ليلة }. (نفس المرجع: ٩٨).

"العلم يجمع البشر فى نور أفكاره، والفن يجمعهم فى عاطفة سامية إنسانية، وكلاهما يطور البشرية ويدفعها إلى مستقبل أفضل....".{السكرية }.(نفس المرجع: ٨٩).

ويشير إلى الارتباط الوثيق بين العلم والفن فى أعماله بقوله:

"أخذت من العلم للفن عبادة الحقيقة، والإخلاص لها، ومواجهتها بشجاعة مهما تكن مرة والنزاهة فى الحكم، والتسامح الشامل مع المخلوقات...." {(االسكرية)}.(المرجع السابق: ٩٣).

وأن العلم يفرض أخلاقيات جديدة فى هذا العصر، على حد قولـــه:

"العلم الحقيقى يفرض أخلاقيات فى عصر تدهور الأخلاق، فهو مثال فى حب الحقيقـــة، والنزاهة فى الحكم، والرهبانية فى العمل، والتعاون فـــى البحث،والاســـتعداد التلقـــائى للنظرة الانسانية الشاملة". { ثرثرة فوق النيل }. (نفس المرجع: ٩٢).

من ثم فإن أى منهج تربوى تغييرى يجب أن يستند إلى كل من المبدأ الأخلاقـــى والمنطق العملى، والتذوق الجمالى، والعلم.

٩- العقيدة عامل أساسى فى إحداث التغيير

يعتبر الدين القاعدة فى التغييرات الإنسانية الكبـــرى، فالطاقـــة الروحيـــة التـــى يستمدها الفرد من الدين تؤدى إلى التغيير الذاتى أو الداخلى له، كما تـــؤدى إلـــى تغييـــر

سلوكه بما يتفق ومبادئ هذا الدين، وهذا التغيير النفسى هو الشرط فى أى تغيير اجتماعى. ولاشك أن أعماله تنطوى على العديد من العبارات التى تشير إلى ذلك منها: (سرور: مرجع سابق: ١٢٠-١٣١).

" أن الله حق " {الحرافيش.}

"أنه لاينقصنا إلا أن نؤمن بمنهج روحى كما نؤمن بالمنهج العلمى، وأن نؤمن أيضا بأن الحقيقة الكاملة هى ملتقى طريقين لا غاية طريق واحد...{" المرايا.}

"القوة الحقيقية تكمن فى الروح....{ العائش فى الحقيقة }.

"عالم الروح عالم عجيب، أعجب من عالم المادة وهو أمل الإنسان فى الخلاص الحقيقى" { المرايا.}

" إن قوة الروح قد تمس الجسم الضعيف بقوة تفوق إمكاناته...." {العائش فى الحقيقة}.

" رباه لأشد ماتعانى الروح وتتعذب، ولكنها تبدع وتخلق رغم كل شئ..." {همس الجنون}.

فالعقيدة تعتبر الباعث الكامن وراء أى تغيير، ويرجع ذلك إلى أنها مصدر العديد من القيم والمبادئ التى تعتبر إطارا مرجعيا للفرد من ناحية، علاوة على أنها الأساس الذى نستند إليه فى بناء إرادة التغيير لدى الفرد. فالإيمان فى فكره مصدر هذه الطاقة الروحية والتى تعتبر الباعث الكامن وراء أى تغيير حقيقى، وقد ألمح إلى ذلك بقوله:

"الإيمان أقوى قوة فى العالم، أملأوا قلوبكم الطاهرة بالإيمان تخلص الدنيا لكم... إذا كنت تستشعر ضعفا فإيمانك يعتريه نقص وأنت لا تدرى. الإيمان خالق القوة وباعثها".{ السكرية} (المرجع نفسه: ١٣٣).

وتعكس الفكرة الصوفية عند محفوظ هذا الجانب الوجدانى، والقوة التى يمارسها الدين على الإنسان، أوجزها محفوظ بقوله: " **الحق أن جميع البشر فى حاجة إلى جرعات من التصوف... وبغير ذلك لاتصفو الحياة ".(المرجع نفسه: ١٣١).**

إذ أشارت نتائج العديد من الدراسات التى تزامنت مع مراحل الإبداع الأدبى لنجيب محفوظ أن المتدينيين أكثر تقديرا للذات (Frazin:1971) وأكثر صحة نفسية (Paul:1977) & (Raic :1971)، وأكثر ثقة وإيجابية ونضج وذكاء (Hampy: 1973)، وأكثر تحملا للمسئولية (Kaho: 1974)، وأكثر ضبطا للذات وتكيفا اجتماعيا وتحملا للمسئولية (Mcclain:1978)، وأكثر اتزانا انفعاليا (Cove:1981)، وأكثر سيطرة ومسئولية اجتماعية وحيوية (Wilson:1983) وأكثر تفاؤلا (Robert:1984)، وأكثر تحكما فى الذات وتوظيفا أفضل للشخصية (Bregin: 1987). (حسان &عبد الوهاب: ١٩٩٥، ٢٨٣). إلا أن هذه النتائج تنطبق على بعض أبطال رواياته التى تجسد التوجه الدينى الجوهرى حينما يستدمج الفرد معتقداته ويستمد منها القيم والمبادئ التى تشكل إطارا مرجعيا للحكم على ممارساته وسلوكياته، وليس مجرد سلوك ظاهرى يستخدم كوسيلة للحصول على المكانه والأمن وتبرير الذات والقبول الاجتماعى، وبذلك يتفق مع كل من إيرك فروم وألبورت Allport فى مفهوم الدين كنظام، وإن اختلفت معنى النظام لدى كل منهم، إلا أنه يتفق مع ألبورت فى التفرقة بين نوعين من التوجه الدينى وهما: التوجه الدينى الجوهرى والتوجه الدينى الظاهرى.

١٠- تعتبر الإرادة الباعث الكامن وراء أى تغيير حقيقى

بما أن كل فعل إنما هو تغيير وقع فى دنيا الأشياء فإن "التغيير" يعتبر جزء لايتجزأ من الإرادة، ومن ثم فإن الإرادة هى التى تنقل القيم والمبادئ من دائرة الفكر إلى دائرة السلوك الفعلى ولذلك نجد ارتباطا وثيقا بين العلم والإرادة فى أدب محفوظ إذ

أشا ى ذلك بقوله: " **الإيمان إرادة لا علم**" {السكرية }، كما عكست العديد من أعماله قوة إصرارو رفض العجزوالاستسلام، منها قوله:" **العجز والموت يحولان بيننا وبين رؤية الحقيقة** " {(االعائش فى الحقيقة)}.

"**إن العجز أحيانا عن بلوغ الأمل لايزعزع الثقة به، مادام الإصرار على المضى نحوه هو المسئول عن وجود النبل والمعنى للحياة** " { حضرة المحترم }. (سرور: مرجع سابق، ٩٦، ١٤٢).

١١- تتنوع الفاعلية فى عملية البناء والتغيير بتنوع مراحل الحياة

وقد برز هذا المبدأ بوضوح فى الثلاثية، إذ تناول محفوظ تأثير الزمن على أسرة أحمد عبد الجواد، من خلال عشرات المواقف التى تعكس فعل الزمن بالإنسان، وبذلك نقل محفوظ هذا العمل الشديد المحلية إلى عمل إنسانى عالمى، إذ أن ماحدث لأسرة أحمد عبد الجواد – بفعل الزمن – هو مايحدث لكل أسرة بشرية، فى أى عصر وأى مجتمع، فالأسرة التى كانت فى بين القصرين تضج بالحيوية والمرح، يحيط بها فى السكرية (آخر أجزاء الثلاثية) جو مشحون بالضعف والصمت والوحدة وأعراض المرض ونذر الفناء، مع رصده لدرجة تأثيرها على التغيرات الاجتماعية التى كانت تتم تدريجيا عبر هذه الفترة الطويلة من تغير وضع المرأة، تغير علاقة الآباء بالأبناء، تغير الأذواق....الخ، وفى "**ثرثرة فوق النيل**" تمتلئ الرواية بالتأملات الفكرية والأسئلة التى لاجواب لها فى حقب التاريخ المختلفة وربطها بنظائرها فى اللحظة الواهنة، ومدى تأثير العامل الإنسانى فيها. (السكوت: مرجع سابق، ٦٨،٦٩)، إلا أنه عبر عن ذلك بقوله: "**لاأندم على مراحل الحياة التى مررت بها فقد منحت كل مرحلة نورها**" ({يوم قتل الزعيم)}.(سرور: مرجع

سابق، ٤٥)، علاوة على أن ملحمة الحرافيش – بحكايتها العشر- استطاعت أن تعكس هذا المبدأ من خلال رؤية شاملة للتاريخ الإنسانى عبر أجيال متوالية. (جبريل: مرجع سابق، ٢٣٠).

١٢- يعتبر الأدب أحد آليات التغيير فى أى مجتمع

يعزى محفوظ أى تغيير فى تاريخ البشرية إلى الفكرة أو الكلمة حيث أنها تحرك ضمائر الأفرد لتغيير الأوضاع وخاصة إذا قامت على أساس دينى عقائدى، إذ عبر عن ذلك بقوله: " الحق أن أخطر ماتمخض عنه تاريخ البشرية من جلائل الأمور يمكن إرجاعه فى النهاية إلى كلمات، الكلمة العظيمة تتضمن الأمل والقوة والحقيقة، نحن نسير فى الحياة على ضوء كلمات..." {(قصر الشوق}. (سرور: مرجع سابق، ١٠٢)، ويرْجع ذلك فى رأى محفوظ إلى " أن الأدب... الأدب الإنسانى الراقى...يدعو دائما للحرية. { (نجيب محفوظ فى سيدى جابر)}،" ولاقيمة للحياة بلا حرية" {(المرايا)}،" والحرية مسئولية.... لايستطيع الاضطلاع بها إلا القادرون ..." {(رحلة ابن فطوطة)} " فالحرية الحقيقية وعى بالعقل ورسالته وأهدافه وتحديد الوسائل بحرية الإرادة وتنظيمها التنظيم الدقيق الذى يجريها مجرى القيود...){(قلب الليل) }، ولذلك "أقرب مايكون الإنسان من ربه وهو يمارس حريته) {(أصداء السيرة الذاتية)}. إلا أن " الديمقراطية هى روح الحرية" {(نجيب محفوظ فى سيدى جابر)} وأن حرية الفكر عامل أساسى فى التغيير، وقد ألمح إلى ذلك بقوله "تغير مفهوم الوطن ومضمونه، لم يعد أرضا ذات حدود معينه، ولكنه بيئة روحية تحدها الآراء والمعتقدات" {(المرايا)}. (سرور: مرجع سابق، ٧١،٧٩).

١٣- للفن دور تغييرى فى المجتمع الإنسانى

يعتقد محفوظ "أن الفن نقد للمجتمع وللحياة، لأنه إذا بلغت الحياة الكمال، لما كان للفن من معنى أو وجود... وأنه إذا كان العلم يجمع البشر فى نور أفكاره، فالفن يجمعهم فى عاطفة سامية إنسانية، وكلاهما يطور البشرية ويدفعها إلى مستقبل أفضل" {(السكرية)} "فالعلم لغة العقول، والفن لغة الشخصية الإنسانية جميعا" {(السكرية)}. (سرور: مرجع سابق، ٩٤،٨٧). ولذلك يرى أن مبدأ فصل العلم والفن فى حد ذاته يحتاج إلى مراجعة، ويؤمن بالترابط الحتمى بين مختلف فروع المعرفة، وأن العلم والفن متلازمان دائما ولايصح وجود أحدهما إلا بوجود الآخر فالأديب والعالم كلاهما حالم والحالم ثورى يسعى لتغيير العالم. (جبريل: مرجع سابق، ٣١٥). بل أنه يؤكد أن للفن دورمتفرد لأنه يخاطب العاطفة والوجدان وهو مايعجز عنه العلم لأن العلم مجاله العقل، بل إن الفن يؤثر حتى على الجانب الأخلاقى فى العلماء أنفسهم، ولعل مهمة الإنسانية اليوم، هى إيجاد طريقة لتشكيل الإنسان، وقد عبر عن ذلك بقوله: " إن دور الفن اليوم الدفاع عن ذاتية الإنسان وحريته الشخصية والقيم الإنسانية، والحقيقة أن المجتمع العلمى لايبلغ كماله من الوجهة الإنسانية إلا بالفن ". {(قلب الليل)}.(المرجع السابق: ٣١٧).

١٤- أن قوة الأفكار لاتكمن فى ذاتها بقدر ماتكمن فى حامليها

إذ انطوت أعمال محفوظ على العديد من الأفكار التى أعتنقها وآمن بها منها الحرية واليمقراطية والعدالة الاجتماعية والمساواة ونبذ العنف والتعصب....الخ من الأفكار التى حاول نشرها بين الناس من خلال هذه الأعمال حتى تسود حياتهم، فتتغير بها صورة تلك الحياة، ولذلك رغم أنه ظل- خلال الخمس عشرة عاما الأولى- يكتب وينشر،

ويحدث تأثيرا كميا ضئيلا، إلا أن الأثر الكيفى كان غاية فى الفاعلية والعمق ولا سيما فى تشكيل الوجدان الجمعى إلى أن أصبحت أعماله أكثر رواجا و انتشارا وامتد تأثيرها من المحلية إلى العالمية.

ومن هذا المنطلق، نجد خطورة أن يحتضن الناس أفكارا يكتنفها غموض أوأفكارا لوانتقلت إلى دنيا السلوك كان مؤداها أن تعود بالناس إلى الوراء أو أفكارا سلمت من هذا كله لكنها حبست فى صدور حامليها لاينشرونها فلا يغيرون بها شيئا مما ينبغى له أن يتغير.(محمود: ١٩٩٠، ٢٠٨، ٢٠٩). وقد أشار محفوظ إلى ذلك بقوله:" **إن حياة تكرس للفكر لهى أجل حياة." {(قصر الشوق)}، (سرور: مرجع سابق، ٤٤)، ولذلك يرى " أن.. من الأدباء من أسهم بفنه فى معركة الآراء العالمية، فانقلب الفن على يديه عدة من عدد الكفاح فى ميدان الجهاد العالمى{ (السكرية)} (المرجع السابق: ٨٥)**، وهذا بدوره يعكس دورالأدباء باعتبارهم قادة للإصلاح والتغييربوصفهم يحملون الفكرة أو الكلمة الصادقة وينشرونها بين الناس،عند ذلك يكون هؤلاء الأدباء سببا لتحول التغيير من نطاق القوة إلى الفعل حينما يحركون بها الآخرين، فالكلمة أو الفكرة الفعالة لاتعمل وحدها وإنما عبر وسيط هو الإنسان ، لأن الكلمة حين تستقر معانيها فى ضمير الفرد تحوله إلى إنسان ذى مبدأ ورسالة.

مراجع الدراسة

١- أباظة، نبيل (٢٠٠٠): **هموم ثقافية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٢- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٢): **الإبداع "قضاياه... وتطبيقاته"**، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣- انغليز ديفيد، هغسون جون (٢٠٠٧) : سوسيولوجيا الفن، **عالم المعرفة** ع/٣٤١، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٤- التفتازانى، أبو الوفا (١٩٩٢) : **التصوف ودوره فى التغيير الاجتماعى**، المعهد العالى للفكر الإسلامى، القاهرة.

٥- الخولى، يمنى طريف (٢٠٠٠) : فلسفة العلم فى القرن العشرين، **عالم المعرفة**، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآ داب، الكويت.

٦- الجابرى، فرودس أبو المعاطى المرسي (٢٠٠٠) : التجربة الصوفية وعلم النفس الدينى - **ندوة التجربة بين الفن والفلسفة** - مركز الدراسات الإنسانية والمستقبليات - **من** ٩-١٠ ابريل، جامعة عين شمس، كلية الآداب.

٧- الجوزية (١٩٩٨): **الفوائد** - خرج أحاديثه محمد خلف يوسف - دار التوزيع والنشر الاسلامية.

٨- السايح، أحمد عبد الرحيم (١٩٩١) : **دراسات فى التصوف والأخلاق**، دار الثقافة، الدوحة.

٩- السابح، أحمد عبد الرحيم (١٩٨٩) : **فلسفة الحضارة الاسلامية**، المجلس الأعلى للشئون. الإسلامية، القاهرة.

١٠- السعد، نورا خالد (١٩٩٦): **التغير الاجتماعى فى فكر مالك بن نبى**، الدار السعودية مكتبة الملك فهد.

١١- السكوت، حمدى (٢٠٠٧): نجيب محفوظ "ببليوجرافيا تاريخية وسيرة حياة **ومدخل نقدى** "الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٢- الشافعى، شريف (٢٠٠٦): **نجيب محفوظ "المكان الشعبى في رواياته بين الواقع والإبداع**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة".

١٣- الشيبانى، عبد الله أحمد بن محمد (٢٠٠٤) : **كتاب الزهد**، دار الكتاب العربى، القاهرة، **الواقع والإبداع**"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة".

١٤- الفيومى، ابراهيم (١٩٩٨): **الحلاج أزمة فكر وأزمة اصلاح**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة".

١٥- القرضاوى، يوسف (١٩٩٩): **تيسير الفقه للمسلم المعاصر فى ضوء القرآن والسنه**، مكتبة وهبه القاهرة.

١٦- القرضاوى، يوسف (١٩٩٢): **الإمام الغزالى بين مادحيه وناقديه**، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة.

١٧- القيعى، محمود (٢٠٠٧): الصوفية فى الأدب العربى - **جريدة الأهرام** - ع/ ٤٤، ٢٣سبتمبر.

١٨- الكيلانى، ماجد غرسان (١٩٩٨): **فلسفة التربية الإسـلامية**، مؤسسـة الريـان، بيروت.

١٩- الشيبانى، عبد الله أحمد بن محمد بن حنبـل (٢٠٠٤) : **الزهـد** – تحقيـق محمـد الاسكندرانى – دار الكتاب العربى، بيروت.

٢٠- العشرى، فتحى (٢٠٠٦): **حول الشباب والحرية**، الهيئة المصرية العامة للكتـاب، القاهرة.

٢١- العشماوى، فوزية (٢٠٠٥) : **المرأة فى أدب نجيب محفوظ "مظاهر تطور المـرأة والمجتمع فى مصر المعاصرة من خلال روايات نجيـب محفـوظ ١٩٤٥ – ١٩٦٧، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.**

٢٢- العقاد، عباس محمود(د.ت) : **التفكير فريضة اسلامية**، نهضـة مصـر لنطباعـة والنشر.

٢٣- العقاد، عباس محمود (١٩٤٧): **الفلسفة القرآنية**، دار نهضـة مصـر للطباعـة والنشر، القاهرة.

٢٤- العنانى، سلوى (٢٠٠٦): **نجيب محفوظ " لقاءات وحوارات"** الـدار المصـرية اللبنانية، القاهرة.

٢٥- الملاح، كمال الدين عبد الحميد وعبد الهادى، حسن محمد (٢٠٠٣) : **دندنـة فـى أسماء الله الحسنى**، القاهرة.

٢٦- الميلى، محسن (١٩٩٣): **روجيه جارودى والمشكلة الدينية**، دارقتيبة، بيروت.

٢٧- النغيمشي، عبد العزيز محمد (١٩٩٥): **علم النفس الدعوى، دار المسلم للنشر والتوزيع. الرياض.**

٢٨- الحكيم، سعاد (٢٠٠٤): **تاج العارفين الجنيد البغدادى،** دارالشروق، القاهرة.

٢٩- بسطاويسى، رمضان (١٩٩٨): **الخطاب الثقافى للإبداع،** الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.

٣٠- **بيكمان، ديفيد وآخرون (٢٠٠٧): التنمية والقيم "مترجم "،** سلسلة مكتبة الأسرة، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة.

٣٢- بيومى، مصطفى (١٩٩٩): **القرآن الكريم فى أدب نجيب محفوظ "دراسة معجمية تحليلية"،** دار الأحمدى للنشر، القاهرة.

٣٣- جبريل، محمد (٢٠٠٦): **نجيب محفوظ صداقة جيلين ،** مكتبة مصر، القاهرة.

٣٤- حافظ، وحيد السيد اسماعيل (١٩٩٧): **تقويم منهج النصوص الأدبية للصف الثالث الثانوى العام فى ضوء مقومات التذوق الأدبى – ماجستير غير منشورة-** كلية التربية – جامعة بنها.

٣٥- حسن، رجب (١٩٩٩): **نجيب محفوظ يقول،** الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.

٣٦- **حمدى، أيمن (٢٠٠٠): قاموس المصطلحات الصوفية،** دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٣٧- حنورة، مصرى عبد الحميد (١٩٧٣): الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الرواية - ماجستير- كلية الآداب، جامعة القاهرة.

٣٨- خشبة، سامى (٢٠٠٠): **مفكرون من مصر**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٣٩- خضر، محسن (١٩٩١): قضايا التربية فى الأدب المصرى فى النصف الثانى من القرن العشرين - دكتوراه - كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٠- خليفة، عبد الله (٢٠٠٧): **نجيب محفوظ من الرواية التاريخية إلى الرواية الفلسفية**، مكتبة مدبولى، القاهرة.

٤١- خيرى، سعيد (٢٠٠٠): العلاقة بين بعض قدرات التفكير الابتكارى والتذوق الأدبى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية - **ماجستير غير منشورة** - كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٢- دوباسكوبيه، روجيه (١٩٩٤): **إظهار الإسلام**، مكتبةالشروق، القاهرة.

٤٣- هيكل ، أحمد (١٩٩٨): **فى الأدب واللغة**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤٤- ربيع شعبان حسن حسين (٢٠٠٠): تباين مستوى التذوق الأدبى بتعدد مستويات الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية - **ماجستير غير منشورة** - كلية التربية - جامعة عين شمس.

٤٥- زكريا، فؤاد (١٩٩٥): **مذهب الذرات الروحية لليبتس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤٦- زين الدين، عمر عبد السميع (١٩٩٨): **أصداء الأصداء**، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.

٤٧- سرحان، سمير (١٩٩٤): نجيب محفوظ وقلب الوطن، **دراسات إعلامية** – ع/ ٧٧ أكتوبر / ديسمبر.

٤٨- سرور، نجيب (٢٠٠٧): **رحلة فى ثلاثية نجيب محفوظ** ، دار الشروق، القاهرة.

٤٩- سرور، علية (٢٠٠٨): **حكمة الحياة (مختارات وحكم وتأملات من أعمال نجيب محفوظ)**، دار الشروق، القاهرة.

٥٠- شعبان،ماهر (٢٠٠٢): تقويم مهارات التذوق الأدبى لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية _ **ماجستير غير منشورة** – كلية التربية – جامعة بنها.

٥١- صبحى، أحمد محمود (١٩٨٣): **الفلسفة الأخلاقية فى الفكرالإسلامى**، دار المعارف، القاهرة.

٥٢- طعيمة، رشدى أحمد (١٩٧١): وضع مقياس للتذوق الأدبى لنقد طلاب المرحلة الثانوية فى فن الشعر – **ماجستير غير منشورة** – كلية التربية – جامعة عين شمس.

٥٣- عبد المجيد، عبد العزيز (د . ت): **القصة فى التربية**، دار المعارف، القاهرة.

٥٤- عبد الغنى، مصطفى (٢٠٠٨): **تحولات الرواية العربية**، كتاب الجمهورية، القاهرة.

٥٥- عبد الحليم، عيد (٢٠٠٦): نجيب محفوظ رسائله بين فلسفة الوجود ودراما الشخصية الدار المصرية اللبنانية.

٥٦- عبد المجيد،عبد العزيز (د.ت): القصة فى التربية، دار المعارف، القاهرة.

٥٧- عبد الغنى، مصطفى (٢٠٠٢): نجيب محفوظ "الثورة والتصوف".الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٥٨- عجيز،عادل أحمد (١٩٨٥): دراسة تجريبية فى تنمية التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية – ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة المنوفية.

٥٩- عصر، حسنى عبد البارى (١٩٩١): مستويات تعقد أسلوب الشعر وأثرها على مستويات التمكن من مهارات تذوقه لدى طلاب الصف الثانى الثانوى – المؤتمر العلمى الثالث – رؤى مستقبلية للمناهج فى الوطن العربى (٤ -٨ من أغسطس) المجلد الثالث، الاسكندرية، ، ١١٤١-١١٦٦.

٦٠- على، سعيد اسماعيل (٢٠٠٠): القرآن الكريم "رؤية تربوية " دار الفكر العربى القاهرة.

٦١- عوض، أحمد عبده (١٩٩٣): تصور مقترح لمنهج النحو بلاغى وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوى والتذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية – دكتوراه غير منشورة – كلية التربية، جامعة طنطا.

٦٢- عويش، محمد أحمد (١٩٩٥): تصور مقترح لمقرر الأدبى بالمرحلة الثانوية العامة فى ضوء معايير التذوق الأدبى – ماحستيرغير منشورة – معهد الدراسات والبحوث التربوية.

٦٤- عياد، محمد شكرى (١٩٩٣): **المذاهب النقدية والأدبية**، عالم المعرفة،ع/١٧٠، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٦٥- عيد، حسين (٢٠٠٦): **فى نجيب محفوظ " رحلة الموت أدبه "** الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٦٦- فريد، سمير (١٩٩٩): **أدباء مصر والسنيما**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٦٧- قاسم، محمود (١٩٩٩): **السنيما والأدب فى مصر ١٩٢٧-٢٠٠٠**.

٦٨- ماسينون، عبد الرازق مصطفى (١٩٧٩): **الإسلام والتصوف**، مطابع دار الشعب القاهرة.

٦٩- محمد حسين، هيكل (١٩٨٦): **ثورة الأدب**، دار المعارف، القاهرة.

٧٠- محمود، زكى نجيب (١٩٨٩): **قيم من التراث**، دار الشروق، القاهرة.

٧١- محمود، زكى نجيب (١٩٨١): **فى حياتنا العقلية**، دار الشروق، القااهرة.

٧٢- محمود، زكى نجيب (د.ت): **المعقول واللامعقول فى تراثنا الفكرى**، دار الشروق.

٧٣- محمود، عبد الحليم (١٩٧٩): **المشكلة الأخلاقية والفلاسفة**، دار الشعب، القاهرة.

٧٤- محمود، عبد الحليم (١٩٨٨): **الإسلام والعقل**، دار المعارف، القاهرة.

٧٥- محمود، نجيب زكى (١٩٨٣): **قصة عقل**، دار الشروق، القاهرة.

٧٦- محمود، زكى نجيب (١٩٩٤): **رؤية إسلامية**، دار الشروق،القاهرة.

٧٧- محمود، نجيب زكى (١٩٨٠): **تجديد الفكر العربى**، دار الشروق، القاهرة.

٧٨- محفوظ، نجيب (١٩٨٦): حوار أجراه د/سعيد اسماعيل على مع نجيب محفوظ **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الأول، الجزء الرابع، رابطة التربية الحديثة القاهرة.

٧٩- مرتاض، عبد الملك (١٩٨٩) : فى نظرية الرواية " بحث فى تقنيات السرد" - **عالم المعرفة**، ع/ ٢٤٠، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٨٠- مركز الدراسات الإنسانية والمستقبليات (٢٠٠٠): **ندوة التجربة الصوفية بين الفن والفلسفة**،جامعة عين شمس، كلية الآداب.

٨١- مليطان، عبد الله سالم (٢٠٠٣): **أولياء الله وأوليا الطاغوت**، دار الأحمدى للنشر القاهرة.

٨٢- موسى، فاطمة (١٩٩٧): **فى الرواية العربية المعاصرة الأعمال الكاملة ج١**- الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٨٣- هزاع، محمد (٢٠٠٧) : تجليات المشهد الدينى فى ابداع الكتاب - **جريدة الأهرام** - ع/ ٤٤١٢٧، ٣٠ سبتمبر.

٨٤- هنداوى، صبرى عبد المجيد (١٩٩٥): تأثير تدريس النصوص الأدبية فى ضوء نظريات النظم لعبد القاهر الجرجانى على التذوق الأدبى لطلاب الصف الثانى الثانوى - **ماجستير غير منشورة** - معهد الدراسات والبحوث التربوية.

٨٥- هيكل، محمد حسين (١٩٨٦): **ثورة الأدب**، دار المعارف، القاهرة.

٨٦- وهدان،محمد (٢٠٠٦): الإعجاز الإعلامى فى القصص القرآنى "دراسة تطبيقية على سورة النمل"، دار أطلس للنشر والإنتاج الإعلامى، القاهرة.

87- Bergin,A.et al,Religiousness and Mental Health Reconsiderd- A Study of an Jntrinsically religious sample, Journal of Counseling Psycology, 34(2), 1984, 1984, pp, 197-204.

88- Frazin, L.,: The Relationship of Religious value acceptance to Self-Esteem and degree of isolation among reform Jewish adolescents, Dissertations Abstract International, 32, 1971, pp, 2480-2481.

89- Hampy, J.,: Some Personality Correlates of Foure Religious Orientations, Dissertation Abstract International 43(3-A) 1973-pp , 1127-1128.

90- Haruy0, V., :Religious Behavior and Personality Choracteristis Psychology, Jopanese Journal Educational, 20 (2),1972, pp 109-118.

91- Kahoe, R, Personality and Achevment Correlats of Intrinstic and Extrinsic Religious Orientations, Journal of Personality and Social Psychology, 29(6) ,1974,pp, 812-818.

92- Mcclain, E.,: Personality Differences Between Intrinicsically Religious and Nonreligious Students, Journal of Personality Assessment, 42(2), 1978,pp, 159 – 166

93- Paul , E, : Religious Orientation and Mental Health , Dissertation Abstract Internatioal ,38(4-b) ,1977 ,p,1949.

94- Rice, C.,: The Relationships of Intrinstic and Extrinstic Religious Orientations to Selected Criteria of Mental Health, Dissertaton Abstract International, 32(40-A), 1971, p, 2194.

95- Robert, B,.: Dimensions of Religionality and Personality Among Protestant Charch Attenders, Dissertation Abstrat Internatioal, 45(10- B) 1985, p 3329.

96- Wilson, G.,: Personality Factors Correlates of Religious Values, Journal of the Scientific Study of Religions, 619, 1983, pp, 43-60.

مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" في كليات العلوم التربوية



د.محمد إبراهيم راشد *

المقدمة

الرياضيات مادة دراسية دقيقة ومبنية بناء محكماً لدرجة أن تعلم أي موضوع من مواضيعها يعتمد على مدى استيعاب المتعلم لمتطلباته السابقة، ويستدعي ذلك اهتماماً كبيراً في أساليب تعليمها لتحقيق التعلم المنشود.

ويعتبر تدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الأساسية الأولى من أهم الكفايات التي ينبغي على المعلم امتلاكها، ويتطلب ذلك تأهيل معلم هذه الصفوف في طرق تدريسها واستراتيجيات هذه الطرق لاستيعاب المفاهيم والتمكن من المهارات الرياضية وتنمية التفكير السليم والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة هذه الصفوف (عباس والعبسي، ٢٠٠٧، ص ٩).

ولقد أصدر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 1989) معايير الرياضيات المدرسية والتي يحتاج تحقيقها إلى سياسات تعليمية تدعم التعلم وتعززه، ووصفت هذه المعايير ما ينبغي أن يتمكن الطلبة منه فيما يخص الكسور العادية كما يأتي:

- تطوير مفاهيم الكسور العادية والأعداد الكسرية وتطوير حسهم لها.
- استخدام النماذج في استيعاب الكسور العادية وإيجاد الكسور المتكافئة.
- استخدام الكسور العادية في حل المشكلات الرياضية.

وأعدت إدارة المناهج والكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم في الأردن (٢٠٠٥) كتاباً بعنوان "الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الرياضيات" تعرّض من جملة ما تعرّض له للكسور العادية في الصفوف

* عضو هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية – جامعة الإسراء الخاصة – الأردن.

الأساسية (١-٤) فأشار إلى أنه يتوقع من الطالب في هذه الصفوف أن يكون قادراً على أمور عديدة من أبرزها:

- يمثل الكسور العادية والأعداد الكسرية التي تظهر في الحياة اليومية كجزء من كل أو جزء من مجموعة مستخدماً الأشياء الحسية والرسومات التوضيحية.
- يجري العمليات الحسابية الأربعة على الكسور العادية ويبسط نواتجها.
- يحل مسائل على الكسور العادية مستخدماً مفاهيمها والعمليات الحسابية عليها.

ولقد ازداد اهتمام التربويين والباحثين بدراسة المفاهيم وتعرّف استراتيجيات تعليمها وتعلمها، والصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلمها، ونالت مفاهيم الرياضيات بعامة ومفاهيم الكسور العادية بخاصة اهتماماً كبيراً من البحث والاستقصاء لما لها من دور في المعرفة الرياضية والتطبيقات الحياتية. وتمت الإشارة إلى أن المعلمين يهتمون غالباً بجانب واحد هو محاولة تكوين صور ذهنية للمفهوم من خلال أمثلة معتمدة على التعريف، حيث يعتقدون أنه من الصعب ربط المفاهيم الرياضية بمشكلات الحياة اليومية (Trzcieniecka- Schneider, 1993).

وبينت دراسة كرامر أن اهتمام المعلمين بالعمليات الحسابية على الكسور أكثر من اهتمامهم بمفاهيم الكسور المتضمنة في هذه العمليات أدى إلى تمكن الطلبة من إجراء العمليات الحسابية على نحو أفضل من فهمهم مفاهيم الكسور المتضمنة في هذه العمليات (Cramer, 1991).

وأظهرت نتائج دراسة أجريت في المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي في الأردن أن هنالك تدنياً ملحوظاً في استيعاب مفاهيم الكسور العادية في الصف الرابع الأساسي حيث بلغت نسبة الأداء ٢١% (عنابي، ١٩٩٤) ويعتبر ذلك مؤشراً إلى ضعف الطلبة في استدعاء مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها ويشير إلى الحاجة لتحسين أساليب تدريسها والعمل على تطوير هذه الأساليب لدى معلمي هذه الصفوف.

لهذا كله تبلورت فكرة هذا البحث للكشف عن مدى تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، آخذين بنظر الاعتبار خلفيتهم في ذلك في الصفوف الأساسية الأولى ودراستهم لمساق الأعداد والعمليات عليها كأحد متطلبات الخطة الدراسية لتخصص "معلم الصف".

مشكلة البحث وأسئلته

انطلاقاً من أهمية موضوع الكسور العادية والعمليات عليها وصعوبة استيعاب الطلبة لمفاهيم الكسور العادية ومهاراتها ومشكلة تدني التحصيل في المفاهيم العددية والعمليات الحسابية جاء هذا البحث للكشف عن مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة، وبرز عنوانه بالتساؤل الآتي:

ما مدى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" في كليات العلوم التربوية؟

وسيجيب الباحث عن هذا السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن السؤالين الفرعيين الآتيين:

١. ما درجة تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها من وجهة نظر طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة؟

٢. هل توجد فروق في درجة تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها من وجهة نظر طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة تعزى لتخصص الطالب في الثانوية العامة ولجنسه ولمستواه الدراسي ولمعدله الدراسي التراكمي في الجامعة؟

وبموجب السؤال الفرعي الثاني، تمت صياغة الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى لتخصص الطالب في المرحلة الثانوية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) من حيث درجة تعلّم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى لجنس الطالب.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى للمستوى الدراسي للطالب في الجامعة.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى للمعدل الدراسي التراكمي للطالب في الجامعة.

أهمية البحث:

إن تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها أمر ضروري لطلبة "معلم الصف" في الجامعة لاستخدامها في تدريسهم بعد تخرجهم، فضلاً عن دورها في المواقف الحياتية، لذا تبرز أهمية هذا البحث للاطمئنان على مدى تعلم طلبة "معلم الصف" لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، في ضوء دراستهم لمساق "الأعداد والعمليات عليها" المتضمن في خطتهم الدراسية الجامعية كمتطلب تخصص إجباري. ويمكن أن يسهم هذا البحث في الكشف عن مواطن القوة وجوانب الضعف في تعلم الكسور العادية من خلال مساق "الأعداد والعمليات عليها" وفي تعلمهم لها أثناء مرحلة التعليم الأساسي.

ويمكن أن يستفيد من هذا البحث كل من:

١. طلبة "معلم الصف" أنفسهم للعمل على تلافي الصعوبات التي تواجههم في تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها.

٢. معلمي المدارس المتعاونة لمساعدة الطلبة المعلمين على تلافي أوجه القصور في تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها كي لا ينعكس ذلك بدوره على الطلبة الذين يدرسونهم.

٣. أساتذة الجامعات المختصين في الرياضيات وأساليب تدريسها للعمل على تلافي صعوبات تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها لدى طلبة "معلم الصف" أثناء دراستهم لمساق "الأعداد والعمليات عليها.

٤. واضعي الخطط الدراسية لتخصص "معلم الصف" لإعطاء الكسور العادية ما تستحقه من اهتمام لغايات تحسين أساليب تدريسها في الصفوف الأساسية (١-٤) من مرحلة التعليم الأساسي.

محددات البحث

يمكن تعميم نتائج البحث في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصر البحث على طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة الذين درسوا مساق "الأعداد والعمليات عليها" الوارد كمساق إجباري في خطتهم الدراسية.
- اعتمد البحث على استبانة أعدها الباحث، وعليه تتحدد نتائج البحث على مدى صدق الاستبانة وثباتها.
- يمكن الاستفادة من البحث في أي مجتمع إحصائي مماثل لمجتمعه في أي سنة دراسية لاحقة لطلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة.

التعريفات الإجرائية

التعلم: ما يكتسبه الفرد من معلومات ومهارات وقيم واتجاهات أثناء العملية التعليمية التعلمية داخل المؤسسة التربوية وخارجها، ويستدل على هذا التعلم من خلال استجابة الطلبة على الاستبانة المعدّة لهذا الغرض، والتي تشتمل على ست مجالات هي: مفاهيم أساسية، جمع الكسور العادية، طرح الكسور العادية، ضرب الكسور العادية، قسمة الكسور العادية، مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية.

الكسور العادية: أحد الموضوعات العددية المعني بمفاهيم الكسور العادية ومهاراتها وتطبيقاتها الحياتية، ويغطي ما درسه الطالب في مساق "الأعداد والعمليات عليها" كأحد مساقات تخصص "معلم الصف" الإجبارية الواردة في الخطة الدراسية الجامعية لكلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة. ويستدل على تعلمها من خلال استجابة الطلبة على فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة وذلك بدرجة تعلم: كبيرة، متوسطة، قليلة.

معلم الصف: المعلم الذي يدرس جميع المواد الدراسية (عدا اللغة الإنجليزية) للصفوف الأساسية (١-٤) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

الأدب التربوي والدراسات السابقة

أولاً: الأدب التربوي

تتميز الرياضيات بأنها ليست مجرد عمليات روتينية منفصلة، بل هي أبنية يتصل بعضها ببعض لتشكل بنياناً متكاملاً، لبناته الأساسية المفاهيم الرياضية التي تعتمد عليها التعميمات والخوارزميات والمهارات في تكوينها واكتسابها. ولا تزال المهارات الحسابية الأساسية حجر عثرة في سبيل تقدم كثير من أطفال المدارس في دول العالم، بل إن الإخفاق فيها قد يؤدي إلى فقدان التلميذ ثقته بنفسه في القدرة على التحصيل بوجه عام (البستنجي، ١٩٩٣، ص١).

ولقد نشأت حاجة الإنسان للكسور العادية مع حاجته للقياس، فبعد أن كان يستخدم وحدات كاملة للقياس مثل الشبر والذراع... واجه أشياء لا يمكن قياسها بوحدات كاملة

مهما اختارها صغيرة، فلجأ إلى تجزئ الوحدة، وهكذا نشأت فكرة الكسر (عبيد، ٢٠٠٤، ص ٢٣٧).

ولمفهوم الكسر في رياضيات الصفوف الأساسية الأولى ثلاثة تفسيرات مرتبطة بالمواقف الحياتية، التفسير الأول يتعامل مع الكسر على أنه جزء من كل، إذ يتم تعلم مفهوم الكسر من خلال تجزئة الوحدة إلى أجزاء متساوية، أو تجزئة مجموعة من العناصر إلى مجموعات جزئية متكافئة ثم اختيار مجموعة منها، ويربط التفسير الثاني بين الكسر ومفهوم القسمة كأن نجد نصيب الفرد من توزيع ثلاثة حبات من التفاح على خمسة أفراد، في حين أن التفسير الثالث ينظر إلى الكسر على أنه نسبة بين كميتين، كنسبة ما معي من حبات التفاح إلى ما مع زميلي منها (Holmes. 1995).

ولقد أشارت دراسة الحموري والكحلوت (١٩٩٩، ص ١٦٦) إلى نموذج مقترح من قبل كلوزماير وآخرين (Klausmeier and Others) حدد إطاراً نظرياً لتطوير المفاهيم وتعلمها من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة النضج خلال سنوات الدراسة. تم تصنيفه إلى أربع مستويات متتابعة ومتدرجة هي المستوى المادي (Concrete Level) والمستوى التطابقي (Identity level) والمستوى التصنيفي (Classification level) والمستوى المجرد (Formal level) واستخدم الباحثان هذا النموذج في دراستهما لتطور مفهوم الكسر لدى طلبة الصفوف الأساسية (٤-٨).

ثانياً: الدراسات السابقة

على الرغم من كثرة الدراسات على الكسور العادية في الصفوف الأساسية الأولى من التعليم الأساسي، إلا أنها قليلة جداً على طلبة "معلم الصف" في كليات العلوم التربوية،

وعليه ستتم الإشارة إلى عدد من الدراسات على طلبة المدارس، وإلى جميع الدراسات التي تم الوصول إليها والحصول عليها المتعلقة بالبحث وأسئلته والتي تمت على المعلمين وطلبة الجامعات.

أ. الدراسات العربية

دراسة الحايك (١٩٨٣) التي هدفت إلى تحليل أخطاء التلاميذ في الصف السادس الابتدائي في الأردن في مهارات جمع الكسور العادية وطرحها، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٩) تلميذاً وتلميذة. فقد أظهرت نتائج الدراسة تدنياً ملموساً في اكتساب التلاميذ للمفاهيم والمهارات الأساسية في جمع الكسور العادية وطرحها، كما أشارت إلى تفوق التلميذات على التلاميذ في مدى اكتسابهن لها.

دراسة بشير (١٩٨٩) التي هدفت إلى تشخيص الأداء الرياضي على طلبة الصفوف الابتدائية العليا في الأردن، وتمت على (١٢٠٠) طالباً وطالبة من الصفوف: الرابع والخامس والسادس الابتدائي في المدارس الحكومية، وقد طبق اختبار متعدد المستويات على أفراد العينة. فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تدني ملحوظ في مستويات الأداء على الاختبار الكلي في الصفوف الثلاثة، ووجود ضعف في أداء الطلبة على الكسور العادية والعمليات عليها.

دراسة عباس (١٩٩٢) التي هدفت إلى كشف الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية على الكسور العادية لدى طلبة الصفوف الأساسية الوسطى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن فقد كشفت هذه الدراسة عن وجود أخطاء عديدة ومتنوعة عند إجراء الطلبة العمليات الحسابية على الكسور العادية، وأشارت إلى أن ضعف إجرائها يظل قائماً

والشكوى تظل مسموعة حتى بعد تجاوز الطلبة المرحلة الأساسية ودخولهم المرحلة الثانوية وحتى في المرحلة الجامعية، ويستوجب ذلك مزيداً من الدراسات لوضع الحلول الملائمة للتغلب على هذه الأخطاء.

دراسة الحموري والكحلوت (١٩٩٩) التي هدفت إلى استقصاء نمط تطوير اكتساب طلبة الصفوف (٤-٨) لمفهوم الكسر ولمستوياته الأربعة بارتقائهم في المستويات الصفية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٠) طالباً وطالبة من الصفوف الخمسة وتم تطبيق أربعة اختبارات يقيس كل اختبار منها أحد مستويات المفهوم. فقد أظهرت نتائج الدراسة بأن هنالك أثراً لمستوى الصف على اكتساب المفهوم وأنه لا يوجد أثر للتفاعل بين اكتساب مستوى المفهوم بمستوى الصف.

دراسة الكحلوت والحموري (١٩٩٩) التي هدفت إلى تعرف مدى إتقان طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس مفهوم الكسر ومقارنة نسب إتقان الطلبة للمفاهيم المتضمنة بين صفوف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٧) طالباً وطالبة وطبق عليهم اختبار محكي المرجع، فقد أظهرت نتائج الدراسة تدنياً ملحوظاً في مدى إتقان مفاهيم الكسور في صفوف الدراسة جميعها عدا مفهوم الكسر الأقل من واحد، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نسب إتقان الطلبة مفاهيم الكسور تعزى لاختلاف مستوى الصف عدا مفهومي الأعداد الكسرية المتكافئة في الصفين الرابع والخامس.

دراسة السعيد (٢٠٠٣) التي هدفت إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية الأربع على الكسور العادية والعشرية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود

ضعف في تحصيل الطلبة في الرياضيات العامة وتدني اكتسابهم للمهارات الأساسية في العمليات الحسابية على الكسور العادية بخاصة. وقد أشارت الباحثة من خلال ممارستها التعليمية إلى وجود ضعف ظاهر لدى الطلبة المعلمين في المفاهيم والمهارات الرياضية الأساسية وفي العمليات الحسابية على الكسور العادية وأن هذا الضعف يستمر في المرحلة الجامعية، وعليه تدعو الحاجة إلى تشخيصه والتعرف على أسبابه ومحاولة علاجه.

٢- الدراسات التي تم إجراؤها على المعلمين وطلبة الجامعات

دراسة لطفية (١٩٨٢) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا للمفاهيم والمهارات الرياضية الأساسية ومدى اكتساب تلاميذهم لها حيث بلغ عدد أفراد العينة من المعلمين (٧٧) معلماً ومعلمة، وعدد أفراد العينة من التلاميذ (٣٠١٥) تلميذاً وتلميذة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى اكتساب معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا في الأردن للمفاهيم والمهارات الأساسية الواردة في منهاج الرياضيات للمرحلة الابتدائية والذي انعكس بدوره على اكتساب تلاميذهم لها، إذ لم يتجاوز تحصيل المعلمين (٥٩%) بينما كان متوسط تقدير لجنة المحكمين (٨٠%) ولم يتجاوز مستوى تحصيل تلاميذ هذه الصفوف: الرابع والخامس والسادس ٤٣%، ٤٥%، ٤٥% على الترتيب بينما كان متوسط تقدير لجنة المحكمين لمستوى الأداء المقبول لكل صف منها (٦٠%)، ويشير ذلك على وجود علاقة إيجابية بين مدى اكتساب معلمي الرياضيات في الصفوف الابتدائية العليا للمفاهيم والمهارات الأساسية ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

دراسة خصاونه وعابد (١٩٩٢) التي هدفت إلى استقصاء التطور الحاصل في قدرة الطلبة على إجراء المحاكمات المنطقية من نوع التضمين والفصل بارتقاء مستوياتهم التعليمية: رابع، سادس، ثامن، طلبة معلمون، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠٨) طالباً وطالبة، (٩٦) طالباً معلماً ممن انتظم في كلية التربية / جامعة اليرموك وتم تطوير أداة ضمت خمسة نماذج للمحاكمات الرياضية المنطقية. فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تطور في القدرة على إجراء بعض المحاكمات المنطقية بارتقاء المستوى التعليمي، ودعت إلى مزيد من الاهتمام في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة بتضمين برامجهم الدراسية بالمعرفة الرياضية التي تنمي القدرة على التفكير المنطقي.

دراسة رمضان وعثمان (١٩٩٣) التي هدفت إلى معرفة اثر استخدام الطريقة الاستقصائية في التحصيل وتنمية بعض مكونات التفكير الرياضي لدى طلبة معلم الصف بكلية التربية في جامعة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبة من تخصص معلم الصف قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست موضوعي القسمة والكسور باستخدام الاستقصاء والأخرى ضابطة درست الموضوعين نفسيهما بطريقة العرض. وبعد انتهاء التجربة طبق اختبار تحصيلي على طلبة المجموعتين ثم طبق مقياس التفكير الرياضي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي وعدم تفوقها في تنمية التفكير الرياضي.

دراسة عبد الرحمن (١٩٩٩) التي هدفت إلى تحديد الأخطاء التي يعاني منها طلبة شعبة التعليم الابتدائي في تعلم الكسور العادية، كما هدفت إلى بناء رزمة تعليمية في الكسور العادية، وقياس أثر استخدام الطالب المعلم بشعبة التعليم الابتدائي لهذه الرزمة

التعليمية على علاج هذه الأخطاء. وتم تطبيق اختبار التحصيل على عينة من طلبة شعبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة القاهرة والتي بلغ عدد طلبتها (٣٠) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى تصنيف الأخطاء إلى أخطاء ناتجة عن السرعة وعدم التركيز، وأخطاء ناتجة عن عدم إتقان بعض العمليات الحسابية، وأخطاء تتعلق بأساسيات الكسور العادية، وأخطاء ناتجة عن تعميمات خاطئة.

دراسة راشد (٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة الطلبة المعلمين لخطوات بوليا في حل المسألة الرياضية، أثناء التربية العملية من وجهة نظر طلبة "معلم الصف"، والتي تم تنفيذها على كافة أفراد المجتمع الإحصائي (١١٨) طالباً وطالبة يمارسون التربية العملية في المدارس المتعاونة، واستخدمت استبانة تتألف من (٤٥) فقرة موزعة على خطوات بوليا الأربعة في حل المسألة الرياضية، فقد أظهرت الدراسة وجود بعض أوجه القصور في ممارسة الطالب المعلم لكل خطوة من خطوات حل المسألة الآتية: البحث عن حل للمسألة، تنفيذ الحل، مراجعة الحل والتوسع في مجاله، كما أظهرت وجود فروق في المتوسطات الحسابية من حيث درجة ممارسة الطالب المعلم لخطوة "تنفيذ الحل" تعزى لتقدير الطالب في الجامعة ولصالح التقدير "جيد".

ب. الدراسات الأجنبية

١. الدراسات التي تم إجراؤها على طلبة المدارس

دراسة المطوع (Al – Motawa, 1988) المقدّمة لجامعة جنوب كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية والتي هدفت إلى تحليل أداء التلاميذ على اختبار تحصيلي في الرياضيات، ومعرفة أثر الجنس في ذلك، وتكونت عينتها من (٣٣٢٢) تلميذاً وتلميذة من

الصفوف الأساسية الأربعة الأولى في مدارس البحرين، فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن النسبة المئوية للأداء في الصف الأول (٧٦%)، وفي الصف الثاني (٧٢%)، وفي الصف الثالث (٦٦%) وفي الصف الرابع (٦٢%)، أي أن هذه النسبة تتناقص مع الارتقاء بمستوى الصف، كما أظهرت صعوبات في إجراء العمليات الحسابية على الكسور العادية وفي حل المسائل اللفظية. أما عن أثر الجنس فقد أوضحت تفوق الإناث على الذكور عدا ذلك في الصف الثالث الأساسي حيث تفوق الذكور على الإناث.

دراسة بول (Ball, 1993) التي هدفت إلى إبراز دور الرسومات التوضيحية في تعرّف طلبة الصف الثالث الأساسي على الكسور العادية فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يتعرفون الكسور العادية من خلال الصور الذهنية التي شكلوها لها وليس من خلال المعرفة المجردة، أي من خلال أفكار حسية صورية للشكل الذي يمثل الكسر.

دراسة قيصر وتيرويل (Keijzer and Terwel, 2000) التي هدفت إلى استقصاء تعلم مبادئ الكسور العادية على عينة من طلبة المدارس في (٢٠) مدرسة ابتدائية تم توزيع طلبتها عشوائياً على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حيث درست المجموعة التجريبية الكسور من خلال مستقيم الأعداد بينما درست المجموعة الضابطة الكسور من خلال الدائرة. ولقد تم استخدام الملاحظة المباشرة والمقابلات والاختبارات لقياس مستوى التحصيل. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في النماذج الذهنية التي كونها الطلبة، حيث أظهرت المجموعة التجريبية تحصيلاً أفضل من حيث استيعاب مفاهيم الكسور والعمليات عليها مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة ناصر وآخرون (Naser, et al, 2004) التي هدفت إلى تحديد استراتيجيات فعالة في تدريس الكسور العادية لطلبة الصفوف الأساسية الوسطى، حيث استخدم المعلمون عدة استراتيجيات في (١٢) شعبة ولمدة أربعة أشهر، وانتهت الدراسة بالتأكيد على عدة استراتيجيات من أبرزها:

- قراءة قصة مع استدعاء المعرفة السابقة عن الكسور العادية.
- مراجعة التعاريف وتفقد الواجبات البيتية للكسور العادية.
- إعطاء أمثلة ذات معنى مع الاستعانة بالتطبيقات الحياتية.
- تدريب الطلبة على حل تمارين ومسائل على الكسور العادية.
- استخدام أحاجي وألغاز ذات علاقة بالكسور العادية.

٢- الدراسات التي تم إجراؤها على المعلمين وطلبة الجامعات

دراسة كريمر وبيزوك (Cramer and Bezuk, 1991) والتي هدفت إلى إبراز دور تعليم ضرب الكسور العادية في استيعاب الطلبة لها، وأظهرت أن اهتمام المعلمين بالعمليات الحسابية على الكسور العادية أكثر من اهتمامهم بمفاهيم الكسور المتضمنة في هذه العمليات، والذي أدى بدوره إلى تمكين الطلبة من إجراء العمليات الحسابية على نحو أفضل من استيعابهم لمفاهيم الكسور المتضمنة في هذه العمليات.

دراسة بوكبرادر (Bockbrader, 1992) الواردة في دراسة الحموري والكحلوت (١٩٩٩) والتي هدفت إلى تقصي مدى اكتساب طلبة كليات المجتمع للعدد النسبي (الكسر العادي)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالباً وطالبة من كلية مجتمع فيرمونت طبق

عليهم اختبار التفكير الخاص بالعدد النسبي، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن ٧٨,٦% من الطلبة كانوا في مستوى العمليات المادية وأن ١٢,١% منهم كانوا في مستوى الانتقال بين المستويين المادي والمجرد في حين أن ٩,٣% منهم فقط كانوا في المستوى المجرد.

دراسة جونسون (Johnson, 1998) التي هدفت إلى الكشف عن مدى استيعاب الأعداد النسبية (الكسور) عند سؤال الطلبة المعلمين عن تفسير نماذجها اللفظية أو التي على شكل قطاعات دائرية، وتصنيف الأعداد النسبية وترتيبها، وتحديد الأعداد النسبية المتكافئة أو القريبة من ذلك.

وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب جامعي يدرسون مساق أساليب تدريس الرياضيات تخصص تربية ابتدائية (معلم صف)، وتقدموا لاختبار يتكون من (٣٠) سؤالاً، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكبر صعوبة في تعلم الطلبة المعلمين ظهرت في تحديد الكسور العادية المتكافئة وفي استخدام نموذج للدلالة على كسر عادي، حيث واجه (٤٣% منهم صعوبات في استخدام النموذج للدلالة على كسر عادي وفي تحديد الكسور العادية المتكافئة، وأن (٨٠%) منهم فشلوا في تحديد قيمة الكسر الممثل في أشكال غير منتظمة.

ملخص الدراسات السابقة

تعرضت دراستان لتطور مفاهيم الكسور العادية وتعلم هذه الكسور هما دراسة بوكيرادر (١٩٩٢) ودراسة الحموري والكحلوت (١٩٩٩)، وتعرضت دراسة خصاونه وعابد (١٩٩٢) إلى استقصاء أثر قدرة الطلبة على المحاكمات المنطقية في الارتقاء بمستوياتهم التعليمية.

وعني عدد من الدراسات بأثر استراتيجيات التدريس في زيادة التحصيل وفي تنمية التفكير لدى الطلبة هي دراسة كريمر وبيزوك (١٩٩١) ودراسة بول (١٩٩٣) ودراسة صالح وعثمان (١٩٩٣) ودراسة قيصر وتيرويل (٢٠٠٠) ودراسة ناصر وآخرون (٢٠٠٤).

وتعرض العديد من الدراسات إلى تدني مستوى التحصيل في مفاهيم الكسور والعمليات عليها لدى طلبة المدارس والطلبة المعلمين في الجامعات هي دراسة الحايك (١٩٨٣) ودراسة المطوع (١٩٨٨) ودراسة بشير (١٩٨٩) ودراسة عباس (١٩٩٢) ودراسة الكحلوت والحموري (١٩٩١) ودراسة عبد الرحمن (١٩٩٩) ودراسة السعيد (٢٠٠٣) ودراسة راشد (٢٠٠٦).

بينما اهتمت دراسة لطفية (١٩٨٢) بالعلاقة بين مدى اكتساب معلمي الرياضيات في الصفوف الابتدائية للمفاهيم والمهارات الرياضية ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

ولقد استفاد الباحث من الأدب التربوي والدراسات السابقة في إثراء أدب هذا البحث وفي إعداد استبانته وتصنيفها إلى مجالات وتحديد فقرات كل مجال منها.

الطريقة والإجراءات

أ. مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة "معلم الصف" الذين درسوا مساق و"الأعداد والعمليات عليها" في جامعة الإسراء الخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ والبالغ عددهم (٥١٠) طالباً وطالبة، وتكونت عينة البحث من (١١٨) طالباً وطالبة تشكل ٢٢,٦% من المجتمع الإحصائي تم اختيارها عشوائياً، ثم وزعت الاستبانة على أفراد العينة ووجد منها

(١١٢) استبانة قابلة للتحليل الإحصائي أي بنسبة ٩٤,٥% من أفراد العينة، والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة الذين كانت استباناتهم قابلة للتحليل الإحصائي وفق المتغيرات المستقلة: التخصص في الثانوية العامة، والجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الدراسي التراكمي في الجامعة، علماً بأنه تم اعتبار فئة العلامات (٥٠-٦٩) بتقدير "مقبول" والعلامات (٧٠ فأكثر) بتقدير جيد.

الجدول (١)

التكرارات والنسب المئوية لعينة البحث وفق المتغيرات المستقلة

(التخصص في الثانوية العامة، والجنس، والمستوى الدراسي، والتقدير الدراسي في الجامعة)

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
التخصص في الثانوية العامة	أدبي	٩٧	٨٦,٦
	علمي	١٥	١٣,٤
الجنس	ذكر	٢٠	١٧,٩
	أنثى	٩٢	٨٢,١
المستوى الدراسي	١	٨	٧,١
	٢	٨	١٨,٨
	٣	٣٦	٣٢,١
	٤	٤٧	٣٢,١
التقدير الدراسي في الجامعة	مقبول	٣٩	٣٤,٨
	جيد	٧٣	٦٥,٢
المجموع		١١٢	٦٥,٢

ويتضح من الجدول أن أقل النسب المئوية هي للفرع العلمي في تخصص الثانوية العامة (١٣,٤%) وللطلبة الذكور (١٧,٩%) ولطلبة السنة الدراسية الأولى (٧,١%) مقارنة بنسب الطلبة في السنوات الأخرى وللتقدير الدراسي الجامعي "مقبول" (٣٤,٨%) مقارنة بالتقدير "جيد" (٦٥,٢%).

ب. أداة البحث

تكونت أداة البحث من جزئين، اشتمل الجزء الأول منهما على معلومات تتعلق بالمتغيرات المستقلة: التخصص في الثانوية العامة، والجنس، والمستوى الدراسي، والتقدير الدراسي في الجامعة، واشتمل الجزء الثاني على (٦٥) فقرة موزعة على ست مجالات هي: مجال مفاهيم أساسية وله (١٨) فقرة، ومجال جمع الكسور العادية وله (٩) فقرات، ومجال طرح الكسور العادية وله (١١) فقرة ومجال ضرب الكسور العادية وله (٧) فقرات. ومجال قسمة الكسور العادية وله (١٣) فقرة، ومجال مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية وله (٧) فقرات.

وقد تم تحديد هذه المجالات وفق تصنيف الأهداف التعليمية وتحليل المحتوى لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها كما جاءت في مساق "الأعداد والعمليات عليها" الوارد في الخطة الدراسية لتخصص "معلم الصف" في كلية العلوم التربوية.

وللتحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث تم عرضها على خمسة من الأساتذة الجامعيين المختصين في الرياضيات وأساليب تدريسها، وتم الأخذ بملاحظاتهم فيما يتعلق بمجالات البحث وفقرات كل مجال منها، فظهرت الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق.

وللتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معامل الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ ألفا) لكل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل كما يظهر في الجدول (٢).

الجدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي (معامل كرونباخ ألفا) لكل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل

م	المجال	معامل الاتساق الداخلي
١	مفاهيم أساسية	٠,٩٣
٢	جمع الكسور العادية	٠,٩٠
٣	طرح الكسور العادية	٠,٩٣
٤	ضرب الكسور العادية	٠,٩١
٥	قسمة الكسور العادية	٠,٩٣
٦	مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية	٠,٨٩
٧	مجالات الأداة ككل	٠,٩٧

ويتضح من الجدول أن معامل الاتساق الداخلي تراوح ما بين ٠,٨٩، ٠,٩٣ ولمجالات الأداة ككل ٠,٩٧، وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض البحث.

وللإجابة على فقرات الاستبانة تم استخدام مقياس ثلاثي: بدرجة كبيرة (٣)، وبدرجة متوسطة (٢)، وبدرجة قليلة (١). وعليه فإن المتوسط الحسابي الفرضي = ٣÷٢ = ١,٥.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار (ت) واختبار (ف) بمستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) للتحقق من فرضيات السؤال الثاني.

نتائج البحث ومناقشتها

يمكن التوصل إلى نتائج البحث من خلال استخدام التحليلات الإحصائية الملائمة للإجابة عن أسئلته.

السؤال الأول: ما درجة تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها من وجهة نظر طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة؟

تظهر الإجابة عن هذا السؤال من خلال الجدول (٣)، حيث المتوسط الحسابي الفرضي (١,٥)، وبموجب ذلك يمكن اعتماد التقديرات الآتية لمتوسطات استجابات الطلبة ونسبها المئوية:

الفئة	النسبة المئوية	التقدير
أقل من ١,٥	أقل من ٥٠%	قصور في الأداء
١,٥ –	(٥٠-٦٩)%	مقبول
٢,١ فأكثر	٧٠% فأكثر	جيد

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى مجالات الأداة ككل مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجـــــــال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
١	١	مفاهيم أساسية	٢,٣٤	٠,٤٨	٧٨,١٤	جيد
٢	٢	جمع الكسور العادية	٢,٢٥	٠,٥٦	٧٤,٩٧	جيد
٣	٤	ضرب الكسور العادية	٢,٢٥	٠,٥٨	٧٥,٠٠	جيد
٤	٣	طرح الكسور العادية	٢,٢٠	٠,٥٨	٧٣,٢٧	جيد
٥	٥	قسمة الكسور العادية	٢,١١	٠,٥٥	٧٠,٤٠	جيد
٦	٦	مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية	٢,٠٨	٠,٦١	٦٩,٣٩	مقبول
مجالات الأداة ككل			٢,٢٢	٠,٤٨	٧٤,٠٥	جيد

يتضح من الجدول أن مستوى تعلم الطلبة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها بتقدير "جيد" عدا مجال "مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية" فقد كان بتقدير "مقبول" ويعزى ذلك إلى أن معظم الطلبة يجدون صعوبة في أداء هكذا مهارات بما في ذلك حل مسائل على الكسور العادية. ويتضح أيضاً أن مستوى تعلم مجالات الأداة ككل كان "جيداً"، ويعتبر ذلك مؤشراً إيجابياً لمستوى تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها

لدى طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة يعزى لاهتمام أساتذة الجامعة بتدريس الكسور العادية لطلبتهم.

ولمزيد من التوضيح لمجال "مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية" الذي حصل الطلبة فيه على تقدير "مقبول" تم تحليل فقرات هذا المجال كما يظهر في الجدول (٤).

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطلبة على فقرات مجال "مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية" مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
١	٦٠	ضرب كسر عادي في مجموع كسرين عاديين	٢,١٩	٠,٦٨	٧٢,٩	جيد
٢	٦١	جمع كسر عادي إلى ناتج ضرب كسرين عاديين	٢,١٧	٠,٧٨	٧٢,٣	جيد
٣	٦٢	جمع كسرين عاديين وقسمة الناتج على كسر عادي	٢,١٤	٠,٨٠	٧١,٤	جيد
٤	٥٩	طرح كسر عادي من مجموع كسرين عاديين	٢,١٣	٠,٧٥	٧٠,٨	جيد
٥	٦٥	حل مسائل تتضمن أكثر من عملية حسابية على الكسور العادية	٢,٠١	٠,٧٧	٦٦,٩	مقبول

٦	٦٣	طرح كسر عادي من كسر عادي وقسمة الناتج على كسر عادي	١,٩٨	٠,٨١	٦٦,١	مقبول
٧	٦٤	قسمة عدد كسري على عدد كسري وضرب الناتج في عدد كسري	١,٩٦	٠,٧٨	٦٥,٢	مقبول

يتضح من الجدول أن الطلبة يواجهون صعوبة في تعلم قسمة عدد كسري على عدد كسري وضرب الناتج في عدد كسري، حيث المتوسط الحسابي ١,٩٦ والتقدير "مقبول" لذلك. كما أنهم يواجهون الصعوبة نفسها تقريباً في طرح كسر عادي من كسر عادي وقسمة الناتج على كسر عادي ويعزى ذلك لصعوبة إجراء عمليات الضرب والقسمة على الأعداد الكسرية لمحدودية قدرة الطلبة على إجرائها، فضلاً عن ضعفهم في حل مسائل تتضمن أكثر من عملية حسابية على الكسور العادية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة لطفية (١٩٨٢) ودراسة خصاونه وعابد (١٩٩٢) ودراسة مديحة (١٩٩٩) ودراسة راشد (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى تدني مستوى التحصيل في العمليات الحسابية على الكسور العادية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في درجة تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها من وجهة نظر طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة تعزى لتخصص الطالب في الثانوية العامة ولجنسه ولمستواه الدراسي ولمعدله الدراسي التراكمي في الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة (٤) فرضيات وفق المتغيرات المستقلة وسيتم التحقق من هذه الفرضيات على التتابع.

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى لتخصص الطالب في المرحلة الثانوية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) بمستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) حيث قيمة (ت) الجدولية (١,٦٥)، كما يظهر في الجدول (٥).

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر تخصص الطالب في الثانوية العامة في درجة تعلمه لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها وفق كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مفاهيم أساسية	أدبي	٩٧	٢,٢٨	٠,٤٧	٣,٤٨٦ -	٠,٠٠١
	علمي	١٥	٢,٧٣	٠,٣٥		
جمع الكسور العادية	أدبي	٩٧	٢,١٧	٠,٥٤	٣,٨٨٧ -	٠,٠٠٠
	علمي	١٥	٢,٧٤	٠,٤١		
طرح الكسور العادية	أدبي	٩٧	٢,١٣	٠,٥٦	٣,٤٩٩ -	٠,٠٠١
	علمي	١٥	٢,٦٦	٠,٤٩		
ضرب الكسور العادية	أدبي	٩٧	٢,١٧	٠,٥٥	٣,٨٥٣ -	٠,٠٠٠
	علمي	١٥	٢,٧٥	٠,٤٦		

قسمة الكسور العادية	أدبي	٩٧	٢,٠٥	٠,٥٢	٣,٢٣٠ -	٠,٠٠٢
	علمي	١٥	٢,٥٢	٠,٦١		
مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية	أدبي	٩٧	٢,٠٠	٠,٥٨	٣,٦٩٢ -	٠,٠٠٠
	علمي	١٥	٢,٥٥	٠,٥٥		
مجالات الأداة ككل	علمي	٩٧	٢,١٥	٠,٤٥	٤,١٥٦	٠,٠٠٠
	أدبي	١٥	٢,٦٧	٠,٤٣		

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة في كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل من حيث أثر تخصص الطالب في الثانوية العامة على درجة تعلمه لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها ليست دالة إحصائياً بمستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$)، ويعزى عدم وجود دلالة إحصائية في هذه النتائج إلى دراسة الطلبة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها في الصفوف الأساسية (١-٦) حيث لا تصنيف للطلبة إلى أدبي وعلمي في هذه الصفوف.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى لجنس الطالب.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) بمستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) حيث قيمة (ت) الجدولية (١,٦٥)، كما يظهر في الجدول (٦).

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الجنس على درجة تعلم الطالب لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها وفق كل مجال من مجالات الأداة، ولمجالات الأداة ككل

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مفاهيم أساسية	ذكر	٢٠	٢,٤٣	٠,٣٧	٠,٨٨١	٠,٣٨٠
	أنثى	٩٢	٢,٣٣	٠,٥٠		
جمع الكسور العادية	ذكر	٢٠	٢,٣٩	٠,٤٣	١,٢٨٨	٠,٢٠١
	أنثى	٩٢	٢,٢٢	٠,٥٨		
طرح الكسور العادية	ذكر	٢٠	٢,٣١	٠,٥٢	٠,٩٤٩	٠,٣٤٥
	أنثى	٩٢	٢,١٧	٠,٥٩		
ضرب الكسور العادية	ذكر	٢٠	٢,٣٩	٠,٤٢	١,١٦٦	٠,٢٤٦
	أنثى	٩٢	٢,٢٢	٠,٦٠		
قسمة الكسور العادية	ذكر	٢٠	٢,١٧	٠,٦٠	٠٥٤٥	٠,٥٨٧
	أنثى	٩٢	٢,١٠	٠,٥٤		
مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية	ذكر	٢٠	٢,١١	٠,٥٩	٠,٢٦٥	٠,٧٩١
	أنثى	٩٢	٢,٠٧	٠,٦١		
مجالات الأداة ككل	ذكر	٢٠	٢,٣١	٠,٤١	٠,٩٦٤	٠,٣٣٧
	أنثى	٩٢	٢,٢٠	٠,٤٩		

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة في كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل من حيث أثر جنس الطالب على درجة تعلمه لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها ليست دالة إحصائياً بمستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، ويعزى عدم وجود دلالة إحصائية في هذه النتائج لتقارب معدلات الطلبة في الثانوية العامة سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً. وتتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة الحايك (١٩٨٢) والتي أشارت إلى تفوق الطالبات على الطلاب في مدى اكتساب جمع الكسور العادية وطرحها أي في المجالين الثاني والثالث من مجالات هذه الدراسة.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم، تعزى للمستوى الدراسي للطالب في الجامعة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ف) بمستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) حيث قيمة (ف) الجدولية (٣,١٠)، كما يظهر في الجدول (٧)

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ف) لأثر المستوى الدراسي للطالب في الجامعة على درجة تعلمه لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها وفق كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل

السنة الدراسية	١		٢		٣		٤		قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مفاهيم أساسية	٢,١٨	٠,٣٧	٢,٤١	٠,٥٤	٢,٣٧	٠,٥١	٢,٣٢	٠,٤٦	٠,٤٩٦	٠,٦٨٦
جمع الكسور العادية	٢,٢٦	٠,٥٢	٢,٣٩	٠,٦٨	٢,٢١	٠,٥٦	٢,٢١	٠,٥١	٠,٥٧٥	٠,٦٣٣
طرح الكسور العادية	٢,١٦	٠,٥٥	٢,٣٢	٠,٦٣	٢,٢٣	٠,٦٠	٢,١٣	٠,٥٥	٠,٥٦٧	٠,٦٣٨
ضرب الكسور العادية	٢,٢٣	٠,٥٠	٢,٣٩	٠,٦٦	٢,٢١	٠,٥٦	٢,٢٢	٠,٥٧	٠,٥٤٤	٠,٦٥٣
قسمة الكسور العادية	٢,٠٠	٠,٦٠	٢,١٢	٠,٦٧	٢,٠٧	٠,٥٢	٢,١٦	٠,٥٣	٠,٢٥٨	٠,٨٥٥
مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية	١,٨٢	٠,٤٥	٢,١٦	٠,٧٢	٢,٠٣	٠,٥٩	٢,١٣	٠,٥٩	٠,٨٠٦	٠,٤٩٣
مجالات الأداة ككل	٢,١٢	٠,٤٤	٢,٣٠	٠,٥٩	٢,٢١	٠,٤٥	٢,٢١	٠,٤٦	٠,٣٤٥	٠,٧٩٣

يتضح من الجدول أن قيمة (ف) المحسوبة في كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل من حيث أثر المستوى الدراسي للطالب في الجامعة على درجة تعلمه لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها ليست دالة إحصائياً بمستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) ويعزى عدم وجود دلالة إحصائية في هذه النتائج إلى كون مساق "الأعداد والعمليات عليها" الذي يدرسه الطلبة بموجب الخطة الدراسية لتخصص "معلم الصف" من مستوى السنة الدراسية الجامعية الأولى، وعليه فإن درجة تعلم مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها ستكون متقاربة في جميع سنوات الدراسة سيما وأن الطلبة يدرسون مساقاً واحداً من هذا القبيل في السنوات الدراسية الجامعية الأربعة.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بمستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) من حيث درجة تعلم طلبة "معلم الصف" في جامعة الإسراء الخاصة لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها، من وجهة نظرهم. تعزى للمعدل الدراسي التراكمي في الجامعة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) بمستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) حيث قيمة (ت) الجدولية (١,٦٥)، كما يظهر في الجدول (٨).

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر التحصيل الدراسي للطالب في الجامعة على درجة تعلمه لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها وفق كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل

المجال	التقدير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مفاهيم أساسية	مقبول	٣٩	٢,٢٨	٠,٤٢	- ١,٠٤٣	٠,٢٩٩
	جيد	٧٣	٢,٣٨	٠,٥١		
جمع الكسور العادية	مقبول	٣٩	٢,٢٦	٠,٤٨	٠,١٤١	٠,٨٨٨
	جيد	٧٣	٢,٢٤	٠,٦٠		
طرح الكسور العادية	مقبول	٣٩	٢,٠٦	٠,٥٣	- ١,٨٢٩	٠٠٧٠
	جيد	٧٣	٢,٢٧	٠,٥٩		
ضرب الكسور العادية	مقبول	٣٩	٢,١١	٠,٥٢	- ١,٩٥٧	٠,٠٥٣
	جيد	٧٣	٢,٣٣	٠,٥٩		
قسمة الكسور العادية	مقبول	٣٩	٢,٠٣	٠,٥٢	- ١,١٢٩	٠,٢٦٢
	جيد	٧٣	٢,١٥	٠,٥٧		
مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية	مقبول	٣٩	١,٩٨	٠,٥١	- ١,٣٢٨	٠,١٨٧
	جيد	٧٣	٢,١٤	٠,٦٥		
مجالات الأداة ككل	مقبول	٣٩	٢,١٤	٠,٤١	- ١,٤٢١	٠,١٥٩
	جيد	٧٣	٢,٢٧	٠,٥٠		

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة في كل مجال من مجالات الأداة ولمجالات الأداة ككل من حيث أثر التحصيل الدراسي للطالب في الجامعة على درجة تعلمه لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها ليست دالة إحصائياً بمستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). ويفترض أن يظهر فرق ما بهذا الخصوص وبخاصة في مجال "مهارات تتضمن أكثر من عملية حسابية"، حيث تتعارض نتيجة هذا المجال مع دراسة راشد (٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية من حيث درجة ممارسة الطالب المعلم لخطوة "تنفيذ الحل" تعزى لتقدير الطالب المعلم في الجامعة ولصالح التقدير "جيد"، وتستدعي هذه النتيجة إجراء بحث لاحق للتحقق من صحة ذلك.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث وفي إطار حدوده يقترح الباحث عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في زيادة تعلم طلبة"معلم الصف" لمفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها هي:

١. تحسين أساليب تدريس العمليات الحسابية على الكسور العادية بعامة وللمهارات والمسائل التي تحتاج لأكثر من عملية حسابية واحدة بخاصة.

٢. الربط بين تدريس مفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها بالتطبيقات الحياتية لزيادة تقبل الطلبة لهذا الموضوع وزيادة درجة تعلمه مع القدرة على حل مسائله.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي الصفوف الأساسية (١-٤) لتحسين اتجاهاتهم نحو تدريس الأعداد والعمليات عليها بوجه عام ومفاهيم الكسور العادية والعمليات عليها بوجه خاص.

٤. إجراء بحوث مماثلة لهذا البحث قد تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بتخصص الطالب في الثانوية العامة وبالمعدل الدراسي التراكمي له في الجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الكحلوت، أحمد وهند الحموري (١٩٩٩). مدى إتقان طلبة الصفوف الرابع إلى السادس في محافظة العاصمة / عمان مفهوم الكسر. **دراسات العلوم التربوية**، م(٦)، ع (٢)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ص ٤٥٤-٤٧٠.

خصاونه، أمل وعدنان عابد (١٩٩٢). تطور القدرة على التفكير المنطقي لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي والطلبة المعلمين. **أبحاث اليرموك**، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (٣)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ص ١٧٥-٢٠٢.

عنابي، حنان (١٩٩٤). مستوى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي**، تقرير رقم (٦)، سلسلة منشورات المركز، عمان، الأردن.

عباس، رشيد (١٩٩٢). **تتبع الأخطاء الشائعة في العمليات الأربع على الكسور العادية عند طلاب المرحلة الأساسية الوسطى في مدارس محافظة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحايك، سامي (١٩٨٣). **تحليل أخطاء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن في جمع وطرح الكسور العادية والعلاقة بين اكتسابهم اللغة الرياضية وتحصيلهم من جمع وطرح الكسور العادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بشير، سعد (١٩٨٩). **تشخيص الأداء الرياضي لدى طلبة صفوف المرحلة الابتدائية العليا: الرابع والخامس والسادس في اختبار متعدد المستويات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

رمضان، صالح وفاروق عثمان (١٩٩٣). مدى فاعلية الطريقة الاستقصائية في التحصيل وتنمية بعض مكونات التفكير الرياضي لدى طلاب كلية التربية. **أبحاث الجامعات العربية**، م(١)، ع(٢)، ص ٢٧٥-٣٠٩.

لطفية. لطفي (١٩٨٢). العلاقة بين مدى فيم معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا للمفاهيم الرياضية الأساسية ومدى فيم تلاميذهم لها. **دائرة التربية**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السعيد، محسن (٢٠٠٣). **الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية الأربع على الكسور العادية والعشرية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في المدارس الحكومية في محافظة نابلس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

راشد، محمد (٢٠٠٦). **مدى ممارسة الطلبة المعلمين لخطوات بوليا في حل المسألة الرياضية أثناء التربية العملية من وجهة نظر طلبة "معلم الصف". الزرقاء للبحوث والدراسات**، جامعة الزرقاء، الزرقاء، الأردن، ص ١٣٩-١٦٣.

عباس، محمد ومحمد العبسي (٢٠٠٧). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات.** دار المسيرة، عمان، الأردن.

عبد الرحمن، مديحة (١٩٩٩). علاج أخطاء الطلاب في الكسور العادية باستخدام الرزمة التعليمية. دار الكتب، القاهرة، مصر.

البستنجي، مصطفى (١٩٩٣). أنماط أخطاء طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس في مفاهيم الضرب والقسمة ومهارات حسابها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحموري، هند وأحمد الكحلوت (١٩٩٩). تطور مفهوم الكسر لدى طلبة الصفوف من الرابع إلى الثامن. دراسات العلوم التربوية، م (٢٦)، ع(١)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ص ١٦٥-١٨٦.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الرياضيات. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

عبيد، وليم (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال. دار المسيرة، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al- Matawa, M. (1988). **Patterns of Student Performance on Mathematics Assessment Aligned with Bahrain Ministry of Education Curriculum Directives and Materials by Grade Level, Gender, and Classroom Organization Structure.** M. Sc, Univ. of Southern California, U. S. A.

Ball, D. (1993). Halves, Pieces, and Twos: Constructing and Using Representational Contexts in Teaching Fractions. T. Carpenter, et al (eds), **Rational Numbers: An Integration of Research,** Hillsdale, Lawrence, and Erlbaum Associates, pp. 157-195.

Bockbrader, B. (1992). Characharacheristics of Adut Rational Number Under standing. **DAI,** 53(5), 1434-A.

Cramer, K.; N. Bezuk (1991). Multiplication of Fractions Teaching for Understanding. **Arithmetic Teacher,** pp. 34-37.

Holmes, E. (1995). **New Directions in Elementary school mathematics interactive Teaching and Learning.** merril, an Imprint of prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, pp. 234-250.

Johnson, N. (1998). **A Descriptive Study of Number Sense and Related Misconceptions About Selected Rational Number Concepts Exhibited by Prospective Elementary Teachers.** Ph. D Dissertation, Univ. of South Florida, U. S: A.

Keijzer, R.; J. Terwel (2000). Learning for Mathematical insight on Fractions. **The Annual meeting of the American Educational Research Association.** New Orleans. April, pp. 24-28.

Naiser, E.; W. Wright, and R. Capraro (2004). Teaching Fractions: Strategies Used For Teaching Fractions to Middle Grade Students. **The Association For Childhood Education International.**

NCTM (1989). Curriculum and Evaluation for school Mathematics. **The National Council of Teachers of Mathematics,** U. S. A.

Trzcieniecka- Schneider, I. (1993). Some Remarks on Creating Mathematical Concepts. **Educational Studies in Mathematics,** Kluwer Academic Publisher.



وعي طالبات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة في الإسلام (دراسة ميدانية)

د. محمود صديق سلطان* - د. أشرف عبد المطلب مجاهد**

مقدمة

لكل أمة من الأمم ثقافتها الخاصة بها، والتي تتمايز بها عن غيرها من الثقافات، وتتشكل تلك الشخصية الثقافية للأمة عبر تفاعل مقوماتها الثقافية الذاتية مع بعضها البعض، ثم من خلال تفاعل تلك المقومات مع الثقافات الأخرى التي تحتك بها ولا تذوب فيها، ومن خلال تلك العملية تنتج الهوية الثقافية المميزة لأمة عن غيرها من الأمم.

وبقدر ما تحوي ثقافة أمة من الأمم من القيم الإنسانية النبيلة، وعلى رأسها رعاية حقوق الإنسان-مطلق إنسان- والإعلاء من شانه، بقدر ما تتجه هذه الثقافة نحو العالمية، حيث احترام الاختلاف والتنوع، والاعتراف بالآخر وبخصوصيته الثقافية واحترام تلك الخصوصية.

وبالنسبة للأمة الإسلامية فإن الربط بين الدين الإسلامي وحقوق الإنسان على المستوي الثقافي نشأ من قيام الإسلام – ولا يزال – بدور رئيس في تشكيل الشئون الاجتماعية والثقافية والسياسية والقانونية في المجتمعات الإسلامية (Baderin, 2007, 1)، ومن خلال احترام الدين الإسلامي لحقوق الإنسان اكتسبت الثقافة الإسلامية سمة العالمية، بجانب عوامل أخري.

* مدرس أصول التربية بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر.

** مدرس أصول التربية بكلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر

ولكن في ظل المتغيرات العالمية التي تبلورت في الحقبة الأخيرة، وتمخضت عنها ظاهرة العولمة – وخاصة الطرح الثقافي لها – التي لا تعترف بثقافة الآخر، أو أن يكون هناك آخر ثقافي، حيث تضع الآخر أمام خيارين، أما الذوبان الكامل في ثقافتها، أو الصراع الدائم (نبيل بدر، ١٩٩٦، ٨١). وهي تتخذ من المركزية الثقافية Ethnocentrism مدخلاً لها، حيث تجعل من الثقافة الغربية مركزاً للثقافات، وتجعل من بقية الثقافات هوامش أو أفلاكا تدور حول هذا المركز، ويُحكم على تطور أي من الثقافات الأخرى بمقدار قربها أو تشابهها مع الثقافة المركزية، وعلى الثقافات الأخرى أن تحاول بلوغ مستوي هذه الثقافة، من خلال التقليد والتبني لمظاهر هذه الثقافة المركزية (حيدر إبراهيم، ١٩٩٩، ١٠١). وإغفال التنوع الثقافي الذي من شأنه إثراء الثقافة الإنسانية، وتجاهل الآثار السلبية التي قد تترتب على فرض مظاهر ثقافة بعينها على ثقافات أخرى لا تتفق معها في الجذور الثقافية.

ومن المظاهر التي تروج لها الثقافة الغربية، وتحاول فرضها على بقية الثقافات، عبر ما تُحكم توجيهه من مؤسسات الشرعية الدولية، وجهة نظر تلك الثقافة فيما يتعلق بالمرأة وحقوقها، وتوجيه المؤتمرات الدولية التي تعقد لهذا الشأن إلى قضايا محل خلاف بين الثقافة الغربية والثقافات الأخرى، مثل التركيز على شرعية الحقوق الجنسية للمرأة، والمتمثلة في حرية المرأة في إشباع رغباتها الجنسية بالكيفية التي تختارها، من خلال الزواج أو خارج مؤسسة الزواج، سواء بالعلاقات الحرة أو باختيار الشذوذ والبغاء أو الاحتراف أو التكسب، على اعتبار أن ما تفعله المرأة بجسمها هو من خصوصياتها، وتلح تلك المؤتمرات أيضا على قضية ميراث المرأة، وان من حقها أن ترث بالسوية مع الرجل، وضرورة أن تقوم الحكومات بتعديل قوانين المواريث بما يتفق مع هذه المساواة،

واعتبار أن هذه الأمور من متطلبات النظام العالمي الجديد (مصطفي محمود، ٢٠٠٠، ٦٥). الذي يتنكر للخصوصيات الثقافية، والتنوع في الموروث الديني للحضارة الإنسانية، ويقصر حقوق المرأة على وجهة نظر الثقافة الغربية، ويتجاهل وجهات نظر الثقافات الأخرى وخاصة الثقافة الإسلامية.

ولا يعني هذا أن واقع الثقافة الإسلامية لا يعاني من بعض المشكلات المتعلقة بحقوق المرأة، فهناك خلط ظالم – في معظم هذه المجتمعات – بين الإسلام كدين إلهي له تعاليمه السمحة، وعادات وتقاليد بالية تتعرض المرأة من خلالها للانتقاص من حقوقها، والإنصاف يقتضي التفريق بين الأمرين، فالوضع المتدني للمرأة في بعض المجتمعات الإسلامية يرجع إلى الجهل المنتشر في هذه المجتمعات (محمود زقزوق، ٢٠٠٦، ٩٦)، وعدم الوعي بالحقوق التي كفلها الإسلام للمرأة.

فمن الخطأ إرجاع ظلم المرأة لتعاليم الدين الإسلامي، فلا يمكن لهذا الدين العظيم أن يكون غير عادل مع نصف المؤمنين به (Anwar, 2005 ,3)، وهذا يعني ضرورة بذل الجهد على محورين، فيما يخص حقوق المرأة، أولها: توعية المجتمعات الإسلامية بالحقوق التي حظيت بها المرأة في الإسلام، وثانيهما: الرد على ما تثيره الثقافة الغربية – عبر المؤتمرات الدولية ووسائل الإعلام – من شبهات حول حقوق المرأة المسلمة.

وهنا تبرز مسئولية التربية، وخاصة دورها في تنمية وعي الدارس بثقافة مجتمعه، بمعنى سلامة المعرفة لدى الدارس وتعميق إدراكه وتأصيل تقديره واحترامه لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، ويتطلب ذلك التعرف على ثقافته واستيعاب حقائقها، والوقوف على تاريخها، من أجل تعميق رؤيته لها، ومن ثم احترامه لعناصرها ومكوناتها وقيمها الاجتماعية والعلمية والفنية والأدبية والفكرية، والجامعة من أهم الوسائط التربوية

التي تناط بها هذه المسئولية، والتي يجب ألا يقتصر دورها علي المعرفة التاريخية بهذه المقومات، لكن يمتد دورها إلى إثارة إعجاب الدارس وتعميق إحساسه ومشاعره واحترامه وتقديره لثقافته التراثية والمعاصرة (محمد الشبيني،٢٠٠٠، ١١١-١١٢). مما يجعله حريصاً على الحفاظ عليها والدفاع عنها، ورد الشبهات التي تثار حولها خاصة إذا كانت هذه الثقافة ترتكز على شريعة الله عز وجل والتي جعلها خاتم رسالاته لهداية البشر.

وإذا كان الدور المنوط بالجامعات بهذه الأهمية، فإن جامعة الأزهر يأتي دورها في المقدمة، بحكم طبيعة نشأتها، ودورها الرئيس في حفظ الثقافة الإسلامية ونشرها في جميع أنحاء العالم، وأيضا بحكم تاريخها الطويل في مواجهة أعداء الثقافة العربية الإسلامية، فهي مؤهلة بذلك كله للاضطلاع بدور رئيس في التوعية بمقومات الثقافة الإسلامية والذود عنها، بل ويعتبر هذا الدور من أهم أهداف جامعة الأزهر، حيث تعمل الجامعة على تنقية التراث الإسلامي من الشوائب، والحفاظ على الهوية الثقافية الإسلامية، وحماية الشخصية المسلمة من الغزو الفكري (ج.م.ع، ١٩٩٩، ١).

ويحتل موضوع حقوق المرأة في الإسلام مكانة بارزة في مقومات الثقافة الإسلامية، وتزداد أهميته مع ما يثار حول هذا الموضوع من قضايا في الآونة الأخيرة، وكليات البنات التابعة لجامعة الأزهر هي أجدر بدراسة هذا الموضوع من الكليات الأخرى، بحكم الطبيعة النوعية لهذه الكليات، والدور الذي يمكن أن تقوم به خريجات هذه الكليات بالتوعية بحقوق المرأة في الإسلام، والوقوف في وجه ما يثار حول هذه الحقوق من شبهات، لذا تحاول الدراسة الحالية الوقوف على مدى وعي طالبات كليات البنات بجامعة الأزهر بما كفله الإسلام للمرأة من حقوق، وقدرتهن على تفنيد الشبهات التي تثار حول هذه الحقوق.

مشكلة الدراسة

يمكن تناول التحديات التي تكتنف حقوق المرأة في المجتمع الإسلامي على صعيدين، خارجي وداخلي، فعلى الصعيد الخارجي، هناك ضغوط على المجتمعات الإسلامية في هذا الصدد عبر المؤتمرات الدولية، وعبر وسائل الإعلام المختلفة،كما أن هناك دراسات أجنبية أُجريت على مجتمعات إسلامية بغرض إصلاح الرؤية الإسلامية الخاصة بحقوق المرأة (Kamlian, 2005, 2).

ويتبني معظم هذه الضغوط أصحاب الثقافة الغربية، حيث أرادوا أن يَسْتَغْدُوا نساء الإسلام ضد الإسلام، وأن يجعلوا من المرأة رأس حربة ليطعنوا بها كل مقومات الإسلام (محمد الشعراوي، د.ت، ٥٢). ومن أهم تلك المقومات الأسرة المسلمة، والتي كانت دائما في مأمن من الجهود الإستعمارية، وبعيدة عن مساعي الاختراق، والتي كانت الحركة الوطنية تعتمد عليها في معظم البلدان الإسلامية كي تبث دماء إسلامية وعربية في عروق الأبناء، لكنها أصبحت في العصر الحالي هدفاً رئيسيا لجهود الاستحواذ والاختراق، وإذ بدعوات غربية ترفع راية التحرير للمرأة والأسرة، وعند دراستها جيداً يتبين أن ما تسعي إليه إنما هو هدم الأسرة وإفساد المرأة (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٦، جـ١، ٦). إضافة إلى أن قضية تحرير المرأة تمثل سؤالا كبيراً يطرحه النموذج الثقافي الغربي على النموذج الثقافي الإسلامي، وذلك في محاولة منه لإحراجه ودفعه نحو الإحساس بالدونية، ومن ثم الاستعداد للتنازل عن خصوصيته، وتقبل الطرح الغربي كما هو دون تمحيص أو تعديل أو نقد (محمد يعقوب، ٢٠٠٦، ١١). أي أنها حملات تهدف لضرب موطن القوة في المجتمع الإسلامي متمثلاً في الأسرة، والنيل من الهوية الثقافية الإسلامية المميزة لهذا المجتمع.

وتستند هذه الحملة في هجومها على الثقافة الإسلامية إلي مغالطة تاريخية، يمكن إيجازها في فكرة الوحدة التاريخية، بمعني توحيد العصور السابقة، من حيث معايير الحكم والتقويم، وما يستتبع ذلك من إخضاع التاريخ الإسلامي لمعايير التاريخ الغربي ، ومن منطلق أن تكون نظرة الحضارة الغالبة لتاريخها هي التي من شأنها أن تسود وتعمم على تاريخ حضارات العالم الأخرى، وأن تعاد صياغة التاريخ وفقاً لذلك (طارق البشري، ١٩٩٦، ٥٦-٥٧). وتصير-وفقاً لتلك المغالطة – عصور ازدهار الحضارة الإسلامية وما اكتنف تلك الحضارة من ثقافة، ضمن العصور الوسطي المظلمة التي تجاوزتها الحضارة الإنسانية من قرون عديدة وأن الاحتكام لثقافة تلك الحقبة هو من قبيل التخلف.

وهو ما دفع بعض المفكرين المتأثرين بهذا الاتجاه في أكثر من بلد عربي إلى المناداة بتطوير منظومات التأويل القيمية والدينية، حتى لا تزداد – من وجهة نظرهم – المسافة اتساعاً بين واقع جديد ومجتمع جديد، وقيم لم تعد ملائمة لما استجد في الواقع من متغيرات، ويشمل ذلك الأحكام المتعلقة بالشهادة، والميراث، والقوامة، وذلك من أجل تحرير المرأة (كمال عبد اللطيف، ٢٠٠٥، ٦١). أي: أن ربط تاريخنا الإسلامي بالتاريخ الغربي والاحتكام لنفس المعايير الغربية في الحكم على التاريخ، جعل البعض يتنكر لثوابت الثقافة الإسلامية فيما يخص حقوق المرأة في الإسلام ويكون عوناً داخلياً للحملات الخارجية التي تستهدف المرأة ومن ورائها الأسرة، التي هي اللبنة الأساسية في بناء المجتمع، أي: أن هذه الحملة الخارجية على الثقافة الإسلامية وجدت من يروج لشبهاتها داخل المجتمع الإسلامي.

أما التحدي الداخلي لحقوق المرأة فإنه يكمن في بعض الأعراف الاجتماعية، حيث يوجد في المجتمع العربي والإسلامي "من لا يعرف للمرأة حقوقاً ولا يعاملها

بالإحسان الذي أمر به القرآن الكريم" (محمد الزعلول، ٢٠٠٦، ٤٣). أي: أن هذه الأعراف تتجاهل ما جاء به الإسلام من حقوق للمرأة، ويضاف إلى هذا التجاهل الفهم الخاطئ لبعض الأحكام الإسلامية التي تتعلق بالمرأة، متمثلة في الرؤي المحافظة حتى "الجمود"، والتي تمثل المنطلقات والجذور لقسمات الغلو – التي تنتقص من قدر المرأة – لدى بعض فصائل المد الإسلامي الحديث (محمد عمارة، ٢٠٠١، ٦٧).

وهذا ما أكدته وزارة الأوقاف المصرية فيما عرضته كنموذج إسلامي لتحرير المرأة، حيث أكدت على أن الفهم المغلوط لتعاليم الإسلام لا يزال يمثل غطاء شرعياً للعادات والتقاليد التي تنتقص من أهلية المرأة، وهو ما ينطلق منه غلاة الإسلاميين في جهادهم ضد إنصاف المرأة وتحريرها من أغلال التقاليد الراكدة، وينطلق منه المتغربون وغلاة العلمانيين في دعوتهم إلى إسقاط الإسلام من حسابات تحرير المرأة، وطلب هذا التحرير في النماذج الغربية (وزارة الأوقاف، ٢٠٠٢، ١٣٢).

أي: أن التحديات الداخلية تدور حول عدم الاحتكام للإسلام فيما يخص حقوق المرأة، أو الانطلاق من معالجة تلك الحقوق من فهم خاطئ للأحكام الإسلامية، وتلك التحديات، وإن كانت داخلية، إلا أنها توفر المبررات للتحديات الخارجية، وتعطي الفرصة لمن يهاجم الثقافة الإسلامية – فيما يخص حقوق المرأة – أن يقتنص من الوقائع العملية في المجتمع الإسلامي، ما ينسج عليه الشبهات والأباطيل حول الثقافة الإسلامية وموقفها من المرأة.

وهناك دراسات أشارت إلى وجود قصور في قيام التعليم الجامعي في مصر بدوره في التوعية بالكثير من المفاهيم الإسلامية وعلى رأسها حقوق المرأة في الإسلام،فقد توصلت دراسة (عماد عبد اللطيف، ٢٠٠٨) إلى تدني دور الجامعات المصرية في

التوعية بالحقوق التي كفلها الإسلام للمرأة. ولما كانت هذه الدراسة لا تشمل جامعة الأزهر أو الجامعات الخاصة، فقد حاولت هذه الدراسة الوقوف على مدي وعي طالبات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة في الإسلام، على اعتبار أن جامعة الأزهر تهدف لنشر الفهم الوسطي للإسلام، والحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع الإسلامي.

في ضوء ما تقدم فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي: **ما مدى وعي طالبات جامعة الأزهر بما كفله الإسلام للمرأة من حقوق، ومدى قدرتهن على رد ما يثار من شبهات حول هذه الحقوق؟.**

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:-

١- ما الجذور التاريخية لمكانة المرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية ؟.

٢- ما الدور الحضاري للمرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية ؟.

٣- ما أوجه الاختلاف بين الثقافتين حول حقوق الإنسان ؟.

٤- ما أهم القضايا المطروحة حول حقوق المرأة في الإسلام ؟.

٥- ما مدي وعي طالبات جامعة الأزهر بقضايا حقوق المرأة في الإسلام ؟.

٦- ما مدي اختلاف وعي طالبات جامعة الأزهر حول قضايا حقوق المرأة في الإسلام باختلاف الشعب عينة الدراسة ؟.

٧- ما أوجه الفروق بين الشعب المستحدثة وغير المستحدثة• حول الوعي بقضايا حقوق المرأة في الإسلام؟.

٨- ما التصور المقترح لتفعيل وعي طالبات جامعة الأزهر بحقوقهن في الإسلام وتحفيز قدرتهن على الدفاع عن هذه الحقوق؟.

وجدير بالذكر أن الأسئلة الفرعية الأربعة الأولي يجاب عنها من خلال الإطار النظري للدراسة،بينما يجاب عن باقي الأسئلة من خلال نتائج التحليلات الإحصائية للبيانات المتجمعة من الدراسة الميدانية، عدا السؤال الأخير فيتمثل في التصور المقترح من الباحثين بغية تفعيل وعي طالبات جامعة الأزهر بحقوقهن في الإسلام، والرد على ما يثار من شبهات حول هذه الحقوق.

اهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال الاعتبارات الآتية :

١- أن معرفة المرأة وممارستها لحقوقها التي تكفلها لها الشريعة الإسلامية يعين المرأة على الإسهام الكامل في تنمية مجتمعها، حيث تشعر المرأة أن المجتمع قبل أن يطالبها بواجباتها كفل لها جميع حقوقها.

٢- أن ممارسة المرأة لحقوقها في المجتمع الإسلامي، يمكن أن يجد طريقه إلى الواقع المعاش، عن طريق تنمية وعي أبناء المجتمع بأن مكانة المرأة وحقوقها

• في الدراسة الحالية يقصد بالشعب غير المستحدثة بالكلية الشعب الأصيلة بجامعة الأزهر وهي اللغة العربية، أصول الدين، والشريعة الإسلامية، بينما الشعب المستحدثة هي: التربية والتجارة.

من أهم ما تميز به الإسلام وسبق به سائر الشرائع والأنظمة المعاصرة وليس نتاج ضغوط غربية.

٣- يعكس الواقع الفعلي في مجتمعنا قصوراً في الوعي بحقوق المرأة على المستوي المعرفي والتطبيقي، مما يثير التساؤلات حول دور المؤسسات التربوية في المجتمع وخاصة تلك التي تهتم بالثقافة الإسلامية كجامعة الأزهر وبخاصة كلية البنات.

٤- حماية أبناء المجتمع من السقوط في مناخ التضليل الثقافي والزيف الإعلامي، والقراءة التي تقدم له بأبجديات مغلوطة، مثل تحقيق الدولة العلمانية المنشودة التي تؤمن بالمساواة وتنهي عصور الظلام والدولة الدينية. فإن سوء تلك الأضاليل لا يقتصر على واقع المجتمع، بل يمتد لتدمير مستقبله. ويجعل غد هذه الأمة أسوأ من يومها (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٦، جـ١، ١٠٢-١٠٣).

اهداف الدراسة:

الهدف الرئيس للدراسة هو محاولة الإسهام – من خلال التأكيد على حقوق المرأة في الإسلام – في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع الإسلامي،فالتحديات المحدقة لهذه الثقافة تتطلب أن نكتشف حضارتنا ونأخذ بمبادئها وقيمها الأساسية، مع الاعتراف بأن تلك القيم والمبادئ لم تكن مطبقة تطبيقاً كاملاً في المجتمع الإسلامي طيلة تاريخه، بعد عصر الرسول صلي الله عليه وسلم، لكنها قيم ثابتة في ثقافته، لذا يجب التأكيد على هذه القيم في بناء الأمة (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٥٨). ومن أهم هذه القيم احترام حقوق المرأة، وفي ضوء هذا الهدف تأتي الأهداف الفرعية للدراسة على النحو الآتي:-

١- الوقوف على مدى وعي طالبات كلية البنات جامعة الأزهر – من خلال ثقافتهن الإسلامية – بحقوق المرأة في الإسلام.

٢- التعرف على مدى إدراك الطالبات للفرق بين نظرة كل من الإسلام والثقافة الغربية للمرأة.

٣- الوقوف على مدى فهم الطالبات للقضايا التي يثيرها الفكر الغربي حول المرأة المسلمة، وقدرتهن على تفنيد ما يثار حول هذه القضايا من شبهات.

٤- معرفة أوجه القصور – إن وجدت – في إعداد الطالبات للدفاع عن الثقافة الإسلامية في وجه حملات التشكيك وخاصة قضية حقوق المرأة المسلمة.

٥- وضع تصور مقترح للارتقاء بوعي طالبات جامعة الأزهر بحقوق المرأة في الإسلام.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على طالبات الفرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بجامعة الأزهر بأسيوط بشعبها المختلفة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التربية، التجارة) خلال العام الجامعي ٢٠٠٦ /٢٠٠٧. كما تقتصر أيضا في مناقشتها لحقوق المرأة في الإسلام على القضايا الآتية: المساواة، القوامة، عمل المرأة، الحجاب، الميراث، الدور الأسري للمرأة، تعدد الزوجات، الطلاق.

المنهجية العلمية للدراسة وخطواتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يحاول التعرف على خصائص الظواهر أو المشكلات من جميع جوانبها، وتقديم الحلول لها، من خلال التعامل

مع الظاهرة في وضعها الطبيعي على أرض الواقع، وذلك حتى يتسنى للباحثين الوقوف على واقع وعي طالبات جامعات الأزهر بحقوقهن التي كفلها الإسلام لهن، وقدرتهن على الدفاع عن هذه الحقوق، وذلك من خلال الخطوات التالية :

١- البحث في الأدبيات عن مكانة المرأة في كل من الثقافتين الإسلامية والغربية.

٢- عرض أهم قضايا حقوق المرأة في الإسلام والتي يركز عليها الغرب وينطلق منها للهجوم على الدين الإسلامي.

٣- بناء استبيان للتعرف على مدي وعي طالبات كلية البنات جامعة الأزهر بقضايا حقوق المرأة في الإسلام.

٤- في ضوء عرض وتفسير النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الميدانية سيتم تحديد وعي إجمالي عينة الدراسة من الطالبات من هذه الحقوق، وتحديد الفروق في درجة وعي الطالبات بهذه الحقوق حسب الشعبة المختلفة.

٥- في ضوء النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الميدانية سيتم وضع تصور مقترح لتفعيل سبل زيادة وعي طالبات جامعة الأزهر بقضايا حقوق المرأة في الإسلام.

المبحث الأول : الإطار النظري للدراسة

أولا : المرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية:

لكي يتم تناول حقوق المرأة في الإسلام لابد من الإشارة إلى مكانة المرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية، حتى يتسنى إدراك الفروق بين الثقافتين في هذا الشأن، ومن ثم الحكم على المعايير التي يريد الغرب – عبر المؤسسات الدولية – أن يمليها على

الثقافة الإسلامية فيما يخص حقوق المرأة، ويتم تناول وضعية المرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية من خلال المحاور الآتية :-

(١) الرؤية العامة للعلاقات الإنسانية:

تنظر الثقافة الغربية للحياة على أنها ميدان دائم يقوم على الصراع ويضم جميع الأحياء ومنها الإنسان، حيث تجري معارك لا تنتهي بحكم الوجود، تتنازع فيها الأحياء – ومن جملتها الإنسان – من أجل البقاء، وما المفاهيم الأخلاقية والإنسانية إلا صدى إفرازات لمبدأ الصراع، ابتكرها الإنسان لحفظ وجوده، وبقائه، واتخذ منها واجهات ليبني بها ويشيد من خلالها وسائل الإنتاج وتوزيع الثروة (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ١٨). أي أن العلاقات الإنسانية- طبقاً لتلك النظرة – قائمة على الصراع والنزاع والبقاء للأقوى، وما القيم الأخلاقية إلا حلول توافقية أفرزها ذلك الصراع.

وفي سياق تلك النظرة للعلاقات الإنسانية- من وجهة النظر الغربية- كان تحرير المرأة والمناداة بحقوقها، حيث تبنت حركات تحرير المرأة صراع الجنسين- الذكر والأنثى – وعدائهما، وهدفت إلى تقديم قراءات جديدة عن الدين واللغة والتاريخ والثقافة وعلاقات الجنسين (سعيد اسماعيل، ٢٠٠٦، جـ١، ٢١).

أما نظرة الثقافة الإسلامية للعلاقات الإنسانية فيمكن عرض جانب منها في النقاط الآتية: (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٥٤-١٥٥).

- الناس سواسية، فهم متساوون في الكرامة والقيمة.
- يفضل الناس بعضهم على بعض بالإيمان والعمل الصالح.
- كل إنسان مكلف بواجبات، والواجبات تتوازن بين الناس.

- مجمل الواجبات المكلف بها الإنسان تحدد أدواره في الحياة، ويكتسب من هذه الأدوار وجوده وهويته.
- كل الأدوار والواجبات متكافئة، فلا فضل لدور على الآخر.
- كل فرد له تميزه، النابع من تمايز دوره وإتقانه لهذا الدور.
- التمايز بين الأدوار لا يؤدي إلى التفضيل، ولا يرتب أثاراً على الكرامة والقيمة الإنسانية.
- تمايز الأدوار بين الناس يحقق تكامل الأدوار، فكل دور يكمل الآخر.
- التوازن بين الأدوار والواجبات والصلاحيات، يوجد حالة الندية.

أي أن العلاقات الإنسانية في ظل الثقافة الإسلامية تقوم على المساواة التي لا تمنع التمايز في الأدوار، وبذلك تفتح الباب للتعاون والتكامل والتواصل في إطار من احترام الكرامة الإنسانية المكفولة للبشر جميعاً، بعيداً عن الصراع والنزاع والاحتكام للقوة.وفي إطار تلك القيم الإنسانية في الثقافة الإسلامية كانت العلاقة بين الرجل والمرأة آية من آيات الله- عز وجل- في التكامل والتعاون والمحبة، "وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً" (الروم: ٢١).

(٢) الجذور التاريخية لوضعية المرأة في الثقافتين.

الثقافة الغربية - بحكم الموقع الجغرافي - تستقي جذورها من الفكر اليوناني والروماني، ومع أن أثينا كانت مدينة الحكمة والفلسفة، إلا أن المرأة اليونانية وقتها كانت تباع وتشتري، وكأنها سلعة تجارية، وكانت تعد رجساً من عمل الشيطان (محمد الإبراشي، ٢٠٠٣، ١٨١). وقد أباح سقراط أن يقرض الزوج زوجته لمن يشاء من

أصدقائه، وقرر أفلاطون ضرورة شيوع النساء،أي تكون كل النساء لكل الرجال، ولا يكون لرجل امرأة بعينها، والأبناء هم أبناء المجتمع (رجب البنا، ٢٠٠٥، ٢٢٤). كما كانت الأنوثة–عند فقهاء الرومان– مانعاً من موانع الإرث والأهلية، وسبباً من أسباب الحَجر (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٥٤). أي أن المرأة – في الفكر الروماني – كانت تعامل معاملة السفيه، شأنها في ذلك شان الطفل الذي لا يميز، أو المجنون الذي فقد عقله. وإذا كانت تلك النظرة للمرأة سمة الأصول الحضارية للفكر الغربي، فإن الأصول الدينية للثقافة الغربية لم تكن أحسن حالاً في نظرتها للمرأة.

فاليهودية تنظر للمرأة على أنها مسئولة عن كل خطايا الوجود، وهي وحدها وراء كل ما يقع فيه الرجال من أفعال شريرة، وهي صديقة الشيطان، ومن ثم فهي لعنة، يحق للأب أن يبيعها إذا كانت قاصراً، ولا ترث إلا إذا لم يكن لأبيها ذرية من البنين، كما أنّ شهادة مائة امرأة تعادل شهادة رجل واحد عندهم (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٥٤–٥٥).

وإذا كانت المسيحية تعتمد اعتماداً أساسياً على التراث الإسرائيلي، فقد انتقلت إليها هذه النظرة الظالمة إلى المرأة بما فيها من إدانة بالخطيئة وعقوبة إلهية عليها، وهو ما أكده "بولس" في رسائله، وبذلك تواردت المظالم والرزايا على المرأة بحكم جنسها، وتأكدت مسئوليتها عن غواية الرجل وخداعه ونشر الشرور بين الناس، حتى وصل الأمر إلى إنكار آدمية المرأة، وتجريدها من الشرف الإلهي في روحها، حيث انعقد مجمع "ماكون" سنة ٥٨١م وجرى البحث فيه حول تساؤلين، هل للمرأة روح ؟، وهل تعتبر من جملة البشر ؟، واستمر النظر الكنسي للمرأة قائماً على الانتقاص من كيانها البشري، وجعلها مخلوقاً ثانوياً وهامشياً، ولم يكن ذلك الانتقاص استناداً إلى أقوال المسيح عليه

السلام، بل كان انتقالاً للفكر الإسرائيلي عبر أقوال "بولس" وحده إلى الفكر الكنسي، ثم إلى الفكر الغربي بوجه عام (جمال الدين، ١٩٩٩، ٢٢-٢٣).

وهكذا تأصلت الصورة المتدنية للمرأة في الأصول الثقافية للفكر الغربي وجاءت الممارسات العملية لتؤكد على القناعة النظرية بتدني وضع المرأة في تاريخ الثقافة الغربية، ففي إنجلترا – على سبيل المثال – صدر أمر ملكي من "هنري الثامن" يحظر على المرأة قراءة الكتاب المقدس، كما لم يكن لها الحق حتى عام ١٨٨٢م في التملك، كما أن شخصيتها كانت محجوبة بشخصية زوجها، ولم يرفع هذا الحجر إلا بحلول عام ١٨٧٠م، وفي إيطاليا أخرج قانون عام ١٩١٩ المرأة من عداد المحجور عليهم، وفي ألمانيا وسويسرا عدلت القوانين الصادرة في أوائل القرن العشرين من قواعد الحجر على المرأة (إبراهيم أبو محمد،٢٠٠٥، ٥٦). أي: أن تحسن وضع المرأة في الثقافة الغربية لم يرتكز على أسس حضارية أو قواعد دينية بل جاء نتيجة صراع طويل للمرأة من أجل نيل بعض حقوقها.

أما في الثقافة الإسلامية، فقد كان تحرير المرأة وإنصافها من الظلم والبغي والاستعباد، هو أحد مقاصد الإسلام، حيث أحلها موضعها اللائق بكرامتها الإنسانية، ورفع عنها وصمة التفرد بالخطيئة، وسوي بينها وبين الرجل في الأصل والخلقة، والحقوق والواجبات، بما يتناسب مع طبيعة كُلّ مِنْهُمَا (بكر موسى، ١٩٧٧، ١٦٩). ولتحقيق ذلك اعتمد الإسلام ضمن خطته ومنهجه السماوي مجموعة من الإجراءات، ربطها بمفهوم الفرض والواجب حتى لا تكون خياراً إنسانياً يتفضل بفعله من يشاء ويتركه من يشاء (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٣٤). بل جعل من حقوق المرأة ديناً يعمل الإنسان للالتزام

به على المستوى الفردي بوازع من ضميره، وعلى المستوى الاجتماعي بوازع من سلطان الأخلاق وقوة التشريع.

وإذا كانت هناك عصور تخلف فرضت نفسها في المجتمعات القديمة، ونتج عنها فكر متخلف في النظر إلى حقوق المرأة والرجل معاً، إلا أنه يبقي فارق هام بين الثقافتين الإسلامية والغربية، وهو أن النصوص الإسلامية تمنع القول بأن الممارسة في المجتمعات الإسلامية في تلك العصور تعد دليلاً على النظرة الإسلامية الحقيقية،بينما في المجتمعات الغربية كان الفكر المتخلف في النظر إلى المرأة يعبر عن النظرية والتطبيق معاً، فلم يكن هناك أصل ثابت يمكن الرجوع إليه في إثبات خطأ النظرية، أو ظلم التطبيق والممارسة (جمال الدين، ٢٠٠٦ ، ٣٨). أي أن حقوق المرأة في الإسلام ثابتة ومقررة لأنها مرتبطة بالدين، وليست وليده إلحاح أو صراع من اجل الحصول عليها، لأنها كانت تخالف تراث ثقافي يتنكر لإنسانية المرأة كما عليه الحال في الثقافة الغربية.

(٣) الدور الحضاري للمرأة

بدأ الدور الحضاري للمرأة في الغرب حديثاً نسبياً، فقبل عصر النهضة الأوروبية (أي: قبل القرن السادس عشر الميلادي تقريباً)، لم يكن للمرأة دور اجتماعي، بل كان يسيطر على المجتمع الفكر التوراتي، والذي تحمل نصوصه قدراً كبيراً من الامتهان والتقليل من إنسانية المرأة، فضلاً عن دورها، ثم جاء عصر النهضة الصناعية، ودخلت المرأة سوق العمل لتضمن لنفسها مورداً للرزق، واضطرت للخضوع لسلطة صاحب العمل، وما صاحب ذلك من تعاسة للمرأة وشقاء وتعرض للقهر، إلى جانب تدني أجرها وسوء معاملتها، وفي هذه المرحلة لا يمكن الحديث عن دور المرأة في المجتمع الأوربي،

فقد كانت مجرد أداة في مجتمع الانقلاب الصناعي الذي كان يعاني من غياب الرعاية الاجتماعية والإنسانية (جمال الدين، ١٩٩٩، ٥٠٣).

بينما بدأ الدور الحضاري للمرأة المسلمة مع بزوغ الإسلام، ووضع المرأة في مكانها الإنساني اللائق بها، فقد بلغت المرأة في عصور النهضة الإسلامية أسمى درجات العلم والأدب والثقافة، وكان من النساء المسلمات الكاتبة والشاعرة والطبيبة، والأستاذة، والمناظرة، التي تستطيع أن تُدرس للرجال وتحكم إنتاجهم العلمي (محمد الإبراشي، ٢٠٠٣، ٢٥٦-٢٥٧). في الوقت الذي لم يُسمح للنساء بممارسة مهنة الطب في المجتمعات الغربية إلا منذ قرابة قرن من الزمان، فالولايات المتحدة الأمريكية لم تسمح للسيدات بمزاولة الصيدلة إلا في عام ١٨٦٨م، ولم تسمح بممارستهن للطب بجميع فروعه إلا عام ١٨٧٤م، أما في لندن فقد سُمح بدخول المرأة هذا المجال عام ١٨٩٥م (عبد الرحمن موسي، ١٩٩٩، ٤٨١). ولم يكن الاختلاف بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية قاصراً على تاريخ ممارسة المرأة لدورها الحضاري في الثقافتين، بل يمتد ذلك الاختلاف إلى تباين وجهتي نظر الثقافتين حول طبيعة الدور الحضاري للمرأة.

فالرجل والمرأة - في الثقافة الإسلامية- كلاهما يقوم بمهمة تعمير الأرض، وكلاهما مستخلف فيها، وكلاهما مطالب بنفس المسئوليات العامة، ولكن دور كل منهما يتنوع بقدر تنوع قدراتهما، مما يعني أن الدور العام، أو إجمالي دور الرجل وإجمالي دور المرأة، لا يؤدي إلى أي حالة من التفضيل أو التميز، فهما شركاء في النهوض الحضاري.أما الثقافة الغربية فهي تميل إلى التمييز بين الأدوار، فهي ترتب الوظائف ترتيباً تنازلياً، وتميز بينها من حيث القيمة والتفضيل، فعلى سبيل المثال تأتي الأدوار الاجتماعية والأدوار الأسرية في مرتبة متدنية بالنسبة للوظائف العملية ووظائف السلطة،

والوظائف السياسية، والتي تعد – في الثقافة الغربية- وظائف الدرجة الأولى، وبهذا المعني الذي يربط بين القيمة والمكانة، وبين المكانة والسلطة، يصبح وجود المرأة في وضع أدني، أو أن هناك تحيزاً ضد المرأة، ما دامت لا تجد لها فرصة في العمل السياسي (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٥٢-١٥٣)، لذا يأتي حق المرأة في السلطة ومشاركتها في نظام الحكم على رأس متطلبات الحركة النسوية لحقوق المرأة (Chase, 2007, 12) في حين ترى الثقافة الإسلامية أنه لا تفاضل بين الناس، ولا بين الأدوار والواجبات، فالكل سواسية والتفضيل يبقي للإيمان والعمل الصالح وإتقان الدور الذي يقوم به الإنسان.

(٤) الموقف من الحرية

الحرية الفردية في الغرب تأتي في نطاق الالتزام بالنظام العام، الذي لا يجوز تجاوزه، ويتمثل في القانون، والمعبر عنه بصورة نافذة في الدولة، لذلك فالإنسان الغربي ليس له أن يخرج عن الحدود التي يرسمها النظام العام، ولكنه يخرج على الدين والأخلاق لوقوعهما في مساحة الحرية الفردية، لأن الدين لا يمثل جزءاً من النظام العام في الغرب، ولا يمثل أساساً في النظام القانوني، ولا أساساً تحميه الدولة أو يحميه المجتمع، أما الخروج على القانون الوضعي فهو يمثل فعلاً مُجَرَّماً في كل الأنظمة الغربية (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٦٤). ويعني هذا أن المجال المتاح لتمارس فيه المرأة حريتها هو الانفلات من الضوابط الأسرية والقيمية- التي تخضع بصورة رئيسية للدين – لكونها داخلة في مساحة الحرية الشخصية، أما الضوابط السياسية والاقتصادية فلا مجال للانفلات من قبضتها.

وقد عبر "ول ديورانت" عن حرية المرأة في الغرب بأنه كان تحريراً للمرأة من العذاب والعبودية في البيت، لتتحول رهينة العبودية والعذاب في المتجر والمعمل، أي أن

أوربا فكت عن يدي المرأة قيداً واستبدلت به قيداً آخر، لا يقل عن الأول سوءاً وقسوة (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٧٠). أي أن المرأة الغربية انتقلت من عبودية- كرسها الفهم المغلوط السائد للدين هناك- في أسرتها إلى عبودية فرضتها ضغوط المجتمع الصناعي، والكلمة العليا للاقتصاد.

أما في الإسلام فإن الحرية تنطلق من العبودية لله وحده، والتي تعصم الإنسان من أن يكون عبداً لأحد،غير الله وحده، أو أن يتنازل عن حريته لأحد، فالحرية في منزلة أسمى من الحقوق التي يمكن للإنسان أن يتنازل عنها، فهي لازمة من لوازم الإنسانية، فالإنسان الحر فقط هو الإنسان المكلف والمطالب بأداء ما عليه من واجبات وتحمل ما عليه من مسئوليات، لذا فالحرية في الإسلام تصير فعلاً اجتماعيا وثقافيا وعمليا، فضلاً عن كونها مبدءاً تربوياً ودينياً (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٦٤-١٦٥).

(٥) مكانة المرأة في الثقافتين

في ضوء رؤية كل ثقافة لطبيعة العلاقات الإنسانية، والجذور التاريخية للنظرة للمرأة ودورها الحضاري، وفي إطار فهم كل من الثقافتين لمفهوم الحرية، يمكن بلورة ملامح مكانة المرأة في الثقافتين الإسلامية والغربية.

يعتمد المكون الثقافي في الغرب على مبدأ الربحية المطلقة، وغايته تحقيق أكبر قدر من الربح بأقل قدر من التكاليف، من هذا المنطلق كان للمرأة دور حيوي في إنتاج السلعة بأقل تكلفة ممكنة، حيث أجر المرأة أقل من أجر الرجل، مما يقلل كلفة الإنتاج ويرفع من نسبة الأرباح، ومن جانب آخر استغلتها تلك الثقافة الربحية في ميدان التسويق، حيث صار جسدها قاسماً مشتركاً في الإعلان عن كل سلعة يراد تسويقها، وأضحى من المألوف أن ترى صوراً لأجساد عارية بالحجم الكبير في شوارع العواصم الغربية بهدف

الترويج لأي سلعة (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٣، ٣١-٣٢). وهذا يمثل إهداراً للكرامة الإنسانية للمرأة ونزول بها إلى درك التشييء والتسليع.

كما جارت الثقافة الغربية على الدور الأسري للمرأة، فقد استقر في الفكر الغربي – عبر ما ترسخ في وجدانه من التراث الإسرائيلي – اعتبار تضحيات المرأة وإيثارها، في الحمل والولادة وتربية الأبناء واهتمامها بالأسرة، من قبيل العقاب الإلهي لها على تلبسها بالشر والغواية منذ خلقتها (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٢٧) بدلا من أن تكون تلك التضحيات مدعاة لتقدير الأزواج وبر الأبناء كما في الثقافة الإسلامية. وفي إطار التعدي على الأسرة ودور المرأة فيها، جرت محاولات عديدة عبر المؤتمرات الدولية التي تبحث أوضاع المرأة، لتغيير مفاهيم دينية أصيلة لمفهوم الأسرة ومفهوم الجنس، ومفهوم الارتباط بين الرجل والمرأة، مثل المناداة بحق تغيير الجنس، واعتبار الأسرة مجرد ارتباط مادي بين شخصين (قد يكونان رجلين أو امرأتين)، ومثل قضية الإباحة الجنسية، وغير ذلك من الأمور التي تصب كلها في الإضرار بالمرأة والأسرة (جمال الدين، ١٩٩٩، ٥٠٧).

ويتجلى ذلك في قضايا كثيرة منها فقر المرأة والأسرة التي تعولها، وهو ما يمثل نسبة كبيرة من مجموع الأسر في المجتمع الغربي، ومنها جرائم التعدي على المرأة واغتصابها، وتدني أجرها، وعدم الحصول على حقوقها في مجالات العمل، وإجبارها على التنكر لأمومتها وحقها في رعاية أطفالها، وزيادة الأمراض السرية التي تتعرض لها المرأة، وارتفاع نسبة الطلاق إلى ٤٠% من عدد الزيجات في بعض الولايات الأمريكية، وزيادة حالات الإجهاض والمواليد غير الشرعيين، حيث بلغ عددهم نحو مليون طفل سنة

١٩٧٩م في الولايات المتحدة (جمال الدين، ١٩٩٩، ٥٠٦). وكلها أمور تحط من احترام المرأة وكرامتها الأصيلة.

ورغم هذه المعاناة التي تقاسي منها المرأة يأتي رد فعل المجتمع الدولي نحوها فاتراً ومتجاهلاً لقضاياها الحقيقية، فبدلاً من أن تهتم المؤتمرات الدولية بالمشكلة الحقيقية للمرأة متمثلة في إهدار كرامتها وسوء استغلالها، تبحث في قضايا هامشية ترسخ بها معاناة المرأة مثل إباحة الإجهاض وحقوق المراهقة، وحقوق الشواذ، ومحاولة فرض تلك الأطروحات على الثقافات الأخرى، عن طريق إكسابها صبغة الشرعية الدولية.

أما في ظل الثقافة الإسلامية، فالمرأة مصونة من استغلال الرجل لها اقتصادياً، بل لا يقف الأمر عند هذا الحد، فالشريعة الإسلامية تجعل الرجل مسئولا عن الإنفاق على المرأة في جميع أطوار حياتها بنتاً، وزوجة، وأماً، وأختاً، ولا يمس هذا من استقلالها الاقتصادي عن الرجل فيما تملك (محمد الشعراوي، د.ت، ٥٨). وفي إطار تلك المسئولية تجاه المرأة تفهم قضايا أخرى كالقوامة، والميراث، فلا يتأتى أن تدرس قضية من قضايا المرأة المسلمة بمعزل عن القضايا الأخرى، وفي إطار تكريم الإسلام للمرأة.

ومن مظاهر هذا التكريم تبرئة المرأة من تهمة غواية الرجل في قصة الأكل من الشجرة المحرمة، ونسبة الشرور إليها، تلك التهمة التي استمرت قروناً طويلة، ثم انتقلت إلى التفكير الاجتماعي، إذ تحول هذا الاتهام لعصيان الأمر الإلهي، إلى إدانة المرأة بغواية الرجل، ثم تحديد مصير هذه الغواية بجسد المرأة، فقد وقف الإسلام ضد هذا الافتراء وكل تداعياته، وأشاد بدور الأم الأسري في الحمل والولادة والتربية، وجعل ذلك من أسباب رفعة قدرها ووجوب توقيرها وبرها (جمال الدين، ٢٠٠٥، ٢٦-٢٧). وكرم

الإسلام جسد المرأة بدعوته إلى صيانة هذا الجسد من الابتذال والعري، والارتقاء به عن أن يكون سبباً في إيذاء المرأة أو الانتقاص من كرامتها الإنسانية.

كما اهتم القرآن الكريم بأمر النساء وحقوقهن في الكثير من سوره وآياته، وجعل ما لهن من حقوق، وما عليهن من واجبات حُكْماً إلهيا واجب الاتباع، كما اهتم رسول الله صلى الله عليه وسلم، بأمر النساء وأوصى بهن في آخر خطبة في حجة الوداع، وبذلك لم يترك الإسلام حقوق المرأة الأساسية لحكم الظروف التي تسود المجتمعات والتي قد تفرض عليها التخلف الفكري عند النظر إلى موضوع حقوق المرأة، إنما جعل ذلك التنظيم تشريعاً لا يتأثر بنمو المجتمع أو وصفه بالتقدم أو التخلف (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٣٤-٣٥). ليضمن للمرأة بذلك كرامتها الإنسانية في أي مجتمع إنساني.

لذا كانت الدرجة التي رفع الإسلام النساء إليها، لا يدانيها دين سابق أو تشريع من الشرائع الوضعية، بل لم تصل إليها أمة من الأمم قبل الإسلام ولا بعده، ولا تزال قوانين الحضارة الأوربية تمنع المرأة من حقوق منحتها لها الشريعة الإسلامية منذ نحو أربعة عشر قرناً (محمد عمارة، ٢٠٠٢، ٣٥-٣٦). لذا فإن كانت للمرأة المسلمة معاناة، فإنها قد ترجع إلى عدم الوعي السليم بحقوق المرأة في الإسلام، أو من محاولة فرض النموذج الغربي في التعامل مع قضاياها.

(٦) اختلاف الثقافتين حول حقوق الإنسان

نظراً لاختلاف المكون الثقافي لكلتا الثقافتين، فقد تباينت رؤيتا الثقافتين لحقوق الإنسان، سواء أكان رجلاً أو امرأة ويمكن إيجاز ذلك الاختلاف فيما يلي (محمود عطا، ٢٠٠٥، ١١٥-١١٨).

* من حيث الغاية: تتمثل غاية التشريع في الفكر الغربي في تقرير القيم الغربية للحياة، وإن تعارضت مع ما جاءت به الشرائع السماوية، أما حقوق الإنسان في الإسلام فهي ترتبط بتحقيق العبودية لله عز وجل، وحفظ مقاصد الشريعة في الوجود الإنساني، واعتبار الإنسان كائناً مكرماً، أيا كان دينه وعرقه ولونه.

* من حيث المصدر: يمكن رد حقوق الإنسان في الفكر الغربي إلى ما نادى به العلماء والمفكرون، ودعت إليه الأعراف الدولية، بينما ترجع حقوق الإنسان في الإسلام إلى مراد الله عز وجل، خالق الإنسان والذي قضي بتكريمه.

* من حيث الأسبقية والإلزام: أقدم وثيقة بشرية لحقوق الإنسان كانت في القرن الثالث عشر الميلادي (١٢١٥م) في إنجلترا، وما تلاها من وثائق وصولاً إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وهي مجرد دعوات غير ملزمة، بينما يسبق الإسلام في إقرار حقوق الإنسان وجعل منها ديناً ملزماً.

* من حيث الشمول: حقوق الإنسان في الوثائق الدولية غاب عنها الإحاطة بكافة تلك الحقوق، بينما جاء الإسلام ليغطي كافة حقوق الإنسان المادية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

* من حيث الوضوح: يقتصر تحديد حقوق الإنسان في الوثائق والإعلانات الدولية، في كثير من الأحيان، على مبادئ عامة مجردة يكتنفها الغموض، ويختلف تفسيرها من مجتمع لآخر، أما حقوق الإنسان في الإسلام فقد جاءت مفصلة واضحة المعالم والحدود.

ويمكن إرجاع هذه الاختلافات حول حقوق الإنسان بوجع عام وحقوق المرأة على وجه الخصوص في الثقافتين إلى اختلافهما في المرجعية الفكرية، مثل مصدر التشريع، وثبوت واستمرارية المبادئ والقيم، ومدى إلزامية تلك المبادئ، وطبيعة المقدس في الثقافتين، وما إلى ذلك من أوجه التباين في الجذور الثقافية لهما.

ثانيا : بعض القضايا المطروحة في مجال حقوق المرأة في الإسلام

فيما يلي عرض لأبرز القضايا التي يثير الفكر الغربي حولها الكثير من الشبهات في مجال حقوق المرأة في الإسلام، وبيان وجهة نظر الثقافة الإسلامية تجاه كل محور، مع الإشارة إلى وجية نظر الثقافة الغربية تجاه نفس المحور، مع التركيز على محور المساواة، باعتباره إطاراً فكرياً تدور في فلكه بقية المحاور.

١- المساواة:

مع تنامي الحركات النسوية الليبرالية، شاع الاعتقاد بأنه لا يوجد فرق أساسي أو نسبي يذكر بين الجنسين، الذكر والأنثى (اوليفر ليمان، ٢٠٠٤، ١٨٣). فالمساواة في المفهوم الغربي تعني التماثل، فالرجل مثل المرأة، لا تميز لكل منهما، بمعنى عدم وجود فروق بينهما (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٤٦). ولم يكن إهمال الفروق الفردية بين الرجل والمرأة ليخفى على أحد، لكن هذا الإغفال كان مقصوداً من أجل المطامع الرأسمالية، حيث تم اجتذاب المرأة إلى المصانع تحت هذا الشعار، ثم استغلال أنوثتها بعد ذلك لفتح شهية المستهلك وسلب إرادته، عبر كل وسائل الإعلان والتسويق، ثم جاء دور الشباب ليساهموا في تدعيم تلك المساواة، ليتخلصوا من الالتزامات التقليدية تجاه المرأة عند

الزواج، وليؤخروا سن الزواج إلى الأربعين أو يظلوا عُزَّاباً طوال حياتهم (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٢٤-٢٥). ولا يخفي أن كل تلك التدابير التي صاحبت الدعوة إلى مساواة المرأة بالرجل كانت على حساب المرأة، لذا يري "العقاد" أن ما ذهبت إليه الحضارة الغربية من تماثل بين المرأة والرجل لا يقل فداحة عما لاقته المرأة الغربية من ظلم في القرون الوسطى (عباس العقاد، د.ت، ١٨٨). لأن إغفال الفروق الفردية بين المرأة والرجل تنكر للفطرة، وإجحاف بخصائص وضعها الله عز وجل في كل جنس ليتم بها التكامل بين الجنسين، لذا فالدعوة للتماثل بين الجنسين ليست من قبيل إنصاف المرأة بقدر ما تمثل إضراراً بها.

ومما سبق يتضح أن المساواة في الفكر الغربي لم تكن موجهة لإعلاء شأن المرأة، بقدر ما هي وسيلة لاستغلالها، اقتصادياً. فالمرأة لم يكن يُعترف لها بذمة مالية مستقلة، حتى عند صرف "شيك" من المصرف، يشترط توقيع زوجها إلى جوار توقيعها، كما أن المرأة تفقد اسم أسرتها بمجرد اقترانها بالرجل، مثل السيدة "جاكلين" التي اقترنت يوما بالرئيس الراحل"كيندي" فكانت: جاكلين كيندى" وبعد موته تزوجت الملياردير "أوناسيس" فأصبحت "جاكلين أوناسيس" (عبد الصبور مرزوق، ٢٠٠٣، ٩٥).

ومما يؤكد هذا التناقض بين ما ينادى به الفكر الغربي من مساواة المرأة بالرجل، وبين الواقع الفعلي للمرأة الغربية، ما صدر في فرنسا سنة ١٩٤١م من تشريع يعتبر الزوجة ناقصة الأهلية، ولا يصح لها أن تتصرف في ملكها إلا بموافقة زوجها (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٢٩). أي أن مدار المساواة في الفكر الغربي قائم على المصلحة الاقتصادية والنفع المادي، ولا يرتكز على أسس عقائدية أو مبادئ فلسفية.

أما المفهوم الإسلامي للمساواة فإنه يبدأ بالتركيز على وحدة الأصل الإنساني للمرأة والرجل، والتي أكد عليها القرآن الكريم في أكثر من موضع، مثل قول الحق تبارك وتعالى، مخاطباً الجنس البشري: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَاءً" (النساء: ١).

على اعتبار أن وحدة الأصل الإنساني تمثل الأساس الذي يقوم عليه مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات، حيث يؤكد القرآن الكريم في موضع آخر على تلك المساواة في قوله تعالى: "وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالمَعْرُوفِ" (البقرة: ٢٢٨)، كما أكد القرآن الكريم هذه المساواة في موضع تكريم ذرية أدم عليه السلام – ذكوراً وإناثاً – في قوله تعالى: :"وَ لَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وحَمَلْنَاهُمْ فِي البَرِّ والبَحْرِ ورَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً" (الإسراء: ٧٠).

فكتاب الله عز وجل وسنة، رسوله صلى الله عليه وسلم قررا أهلية المرأة لكل تكليف إيماني واجتماعي وتعبدي ومالي وجهادي وأخلاقي، كالرجل، بدون تمييز، ورتب عليها التشريع كل ما رتبه على الرجل، نتيجة لكل عمل تقوم به من ذلك، ثواباً وعقاباً واحداً في الدنيا والآخرة بدون أي تمييز (سعيد اسماعيل، ٢٠٠٢، ٣٢٧).

كما تؤكد اللغة العربية بوصفها الوعاء الذي احتضن آيات القرآن الكريم، وكونها من أهم ركائز فهم الثقافة الإسلامية على مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في الدلالة اللغوية، فكلمة "زوج" تعني النظير المساوي بدون زيادة أو نقص، واستعمالها يفيد الاستواء، فالرجل زوج للمرأة، والمرأة زوج للرجل (عبد الرحمن عباد، ١٩٩٩، ٤٩٢).

كما أن فكرة المساواة ترتبط بمفهوم العدالة، والعدالة، كما أظهرت الدراسة المقارنة للفلسفات السياسية لمختلف نظم العالم السائدة، هي أساس فلسفة الإسلام (مجمد

نعمان، ١٩٩٣، ٨٩). فالمساواة هي من صميم فلسفة الإسلام بوصفها مظهراً من مظاهر العدالة.

لكن فكرة المساواة في الإسلام بين المرأة والرجل تختلف عن فكرة التماثل الغربية، فالأخيرة فكرة منبوذة في الثقافة الإسلامية في حق المرأة والرجل، فتشبه الرجال بالنساء وتشبه النساء بالرجال يعد فعلاً مرفوضاً، فالثقافة الإسلامية تحافظ على التميز بين الرجل والمرأة باعتباره نعمة من الله، وعلة من علل الخلق، والتميز لا يعنى الاختلاف الكامل، ولا يعني أن كل ما يقوم به الرجل لا ينبغي أن تقوم به المرأة، فالمبالغة في التميز تؤدي إلى التمييز الذي يفضي للتفضيل، ويغير من الكرامة والقيمة المنسوبة لكل طرف، لكن التميز يعني التنوع والثراء، وأن لِكُلٍّ من المرأة والرجل سمات وخصائص تميز كلاً منهما وتلقي بظلالها على واجبات وأدوار كليهما (رفيق حبيب، ٢٠٠٣، ١٤٩-١٥٠).

ويرى "العقاد" أن المساواة إنما تكون في مجمل الحقوق والواجبات، لا في جميع الأعمال والكفايات، لأن ذلك أمراً لم يقم عليه دليل من تكوين الفطرة، ولا من تجارب الأمم، ولا من حكم البداهة والمشاهدة، بل قام الدليل على نقيضه في جميع هذه الاعتبارات (عباس العقاد، د.ت، ١٧٢). فالمساواة في المفهوم الإسلامي تراعي الفروق الفردية بين الجنسين، أي تبقي على التميز، وفي الوقت ذاته تقف في وجه التمييز، الذي يحابي جنساً على حساب آخر في الحقوق والواجبات.

ومن مظاهر مساواة الإسلام المرأة بالرجل في مجمل الحقوق والواجبات أنه جعل طلب العلم فريضة على الرجل والمرأة على السواء، كما جاء فيما رواه ابن ماجه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة"،

وعندما تزوج النبي صلى الله عليه وسلم السيدة حفصة – وكانت قد تعلمت مبادىء القراءة والكتابة – استقدم لها الشيماء العدوية لتعلمها تحسين الخط وتزيينه استكمالا لتعليمها القراءة والكتابة (محمود زقزوق، ٢٠٠٦، ١١٢).

وذلك لأن المرأة – من وجهة نظر الثقافة الإسلامية – شريكة الرجل في عمارة الأرض وإصلاحها، وفي كل ما يخص الدعوة إلى الخير والأمر بالمعروف والإرشاد إلى الفضائل والتحذير من الرذائل، قال تعالي: "وَالمُؤْمِنُونَ وَالمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ المُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (التوبة :٧١)، وليس من شك أن تحميلها المسئوليات، يجعل لها أو عليها الحق في أن تتعلم كل ما يمكنها من القيام بهذه المسئوليات على الوجه الأكمل من تحري الخير والصلاح والبعد عن الشر والفساد (سعيد إسماعيل، ١٩٩٢، ٣٤٨-٣٤٩).

وقد أشارت المصادر المختلفة إلى نبوغ عدد كبير من الصحابيات في العلوم الدينية، فقد ترجم الحافظ بن حجر لنحو (١٥٥٢) صحابية روين عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقال عنهن: إنهن ثقات عالمات، ومما يدل على دقة النساء في الرواية إن الحافظ الذهبي اتهم أربعة آلاف من المحدثين، لكنه قال عن المحدثات: وما علمت من النساء من اتهمت (أي بالكذب)، ولا من تركوها، ثم ذكر منهن (١٣٣) امرأة (سعيد اسماعيل، ٢٠٠٦، جـ٢، ٩٧-٩٨). أي إنهن كن جديرات بتحمل المسئولية العلمية، وتفوقن على كثير من الرجال في هذا الشأن، وقد سبقت الإشارة إلى دخول المرأة كافة المجالات العلمية في إبان ازدهار الحضارة الإسلامية، وأن كثير من النساء قد تبوأن مكان الصدارة في تلك العلوم، وذلك عند تناول الدور الحضارى للمرأة المسلمة مقارنة بنظيرتها

في بلاد الغرب.لكن لم يكن دخول المرأة المسلمة لميدان المعرفة والعلم تحت شعار التماثل مع الرجل، ولكن تحت مفهوم المساواة الذي أتاح للمرأة أن تتقدم علمياً إلى أقصى ما تمكنها قدراتها، وأبقي على التميز حيث يتم ذلك في إطار أسس وأصول إسلامية تحافظ على كرامة المرأة، وحشمتها ووقارها، تناولتها أدبيات التربية الإسلامية (أحمد عبد المطلب، ١٩٩٠، ٢١١-٢١٢).

ومن دلائل المساواة بين المرأة والرجل في الإسلام، استقلالها التام عن الرجل في الناحية الاقتصادية، فلها مطلق الحرية في التصرف فيما تملك بالبيع والشراء والهبة والاستثمار، وغير ذلك من الأنشطة الاقتصادية، دون إذن الرجل، ما دامت لها أهلية التصرف، وليس لزوجها ولا لغيره من أقاربها من الرجال أن يأخذ من مالها شيئاً إلا بإذنها (محمود زقزوق، ٢٠٠٦، ٩٧). وأن ذلك تقرر للمرأة بمجرد بزوغ فجر الإسلام، وليس وليد إلحاح من المرأة، أو لظروف حتمت إعطائها تلك الحقوق. بينما لم يكن للزوجة المسيحية في أوروبا وأمريكا – وفقاً للقانون المدني حتى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين – حق التملك، وأن ما يملكه الزوج فهو له، وان ما تملكه الزوجة فلزوجها (Azeem, 2007,13).

أما ما يقال من أن شهادة الرجل تعدل شهادة امرأتين ومن ثم فعنصر المساواة مفقود ،فيجاب على ذلك بأن الشروط التي تراعي في الشهادة – من وجهة نظر الإسلام – ليست عائدة إلى وصف الذكورة أو الأنوثة في الشاهد، ولكنها عائدة في مجموعها إلى أمرين، أولهما: عدالة الشاهد وضبطه، وألا تكون بينه وبين المشهود له قرابة أو خصومة، ثانيهما: أن تكون بين الشاهد والواقعة التي يشهد بها صلة تجعله مؤهلا للدراية بها والشهادة فيها، رجلا كان ذلك الشاهد أو امرأة. وإذا كان موضوع الشهادة من

الموضوعات التي هي ألصق بالنساء من الرجال قدمت شهادة المرأة، و الأنوثة لا تقدح في شهادة صاحبتها، وكذلك العكس، إن كان موضوع الشهادة ألصق بالرجال قبلت شهادة الرجل والذكورة، لا تعطي صاحبها ميزة خاصة، وإنما موضوع الشهادة هو الفيصل، وبناء على ذلك فهناك قضايا لا تُقبل فيها شهادة الرجال مطلقاً، وإنما الشهادة المعتمدة فيها للمرأة، وليس للرجل (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٨٤–٨٥). وهذا يتفق مع نظرة الإسلام للمساواة التي ترفض التماثل، وتبقي على التميز القائم على الفروق الفردية بين الجنسين.

وعلى هذا يرفض الشارع شهادة المرأة وحدها في وصف الجناية وكيفية ارتكاب الجاني لها، نظراً لأن تعامل المرأة مع الجرائم وجنايات القتل من الأمور النادرة، لأن مشاعرها الرقيقة لا تجعلها تحكم ضبط الشهادة، ولكن شهادتها في أمور كالرضاع والحضانة والنسب لها الأولوية في الشريعة، لالتصاقها بموضوع الشهادة، وقد يكتفي بشهادة إمرأة واحدة في هذا الشأن، وهناك أمور مشتركة، كالأمور المالية والمعاملات التجارية وما ينشا عنها من خصومات ودعاوى، فلكل من المرأة والرجل علاقة به، إلا أن صلة الرجل واندماجه فيها أشد، على مدار الأزمنة، وفي كل المجتمعات، لذا جعل الله-عز وجل- الشهادة متمشية مع هذا الوضع القائم والمستمر، أي: تكون الأولوية في ذلك لشهادة الرجال، مع قبول شهادة المرأة، فجاء الوجه التطبيقي لهذا الوضع بأن تقوم شهادة إمرأتين في هذه الأمور مقام شهادة الرجل الواحد (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٨٥–٨٨). وبهذا يتضح أن هذا التفضيل في أمر الشهادة ليس فيه حط من شأن المرأة أو قدح في مساواتها بالرجل.

ولم يقف الأمر عند حد مساواة المرأة بالرجل في الإسلام بل جعل لها تميزاً إيجابيا عن الرجل، من باب الرحمة بها والتكريم لها، من أمثلته (عبد الرحمن عباد، ١٩٩٩، ٤٩٢):

- أنه لم يشترط عليها لوناً أو زياً معيناً مثل الرجال خلال فترة الإحرام.
- أعفاها من الصيام خلال فترة الحمل والرضاع، كما أعفاها من الصلاة، نفساءَ أو حائض، دون إعادة.
- أعفاها من الإنفاق على الأسرة أو البيت، فهي ليست مكلفة بذلك وإن كانت ذات مال، فإن أعطت شيئاً من مالها فهو صدقة.

كما أن التوصية بالمرأة جاءت في الكتاب والسنة واستوعبت جميع مراحل حياتها، طفلة، وبنتاً، وزوجة، وأماً، وهذه التوصية بالمرأة بعْد تقرير المساواة تؤكد معنى الاهتمام بها، وإفساح المجال أمامها لاكتساب حقوق جديدة لا تتعارض مع الأصول الإسلامية، كما يقصد بتلك التوصية أن تكون دافعاً لمقاومة ما تفرزه عناصر التخلف في المجتمعات من أفكار وممارسات لا تتفق مع تكريم الإسلام للمرأة (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٤٠). وكأنه رصيد إضافي من الحقوق يكون حائلاً دون المساس بحقوقها الأصلية كإنسانة أمام ضغط العادات والتقاليد البالية التي لا تتفق مع الثقافة الإسلامية إبان تخلف الأمة الحضاري.

وهكذا أقر الإسلام المساواة للمرأة، وصان حرمة تلك المساواة من أن تنتهك في أوقات الجزر الحضاري، لكنه وقف في وجه التماثل الذي يسيء إلى كرامة المرأة، ويتعارض مع سنن الله الكونية في الخلق والتنوع. ومبدأ المساواة هذا سيكون بمثابة

المرجع الذي تحال إليه القضايا الأخرى للمرأة، وتفسر على ضوئه ما أشكل من شبهات حول حقوق المرأة في الإسلام.

٢- القوامة:

لا تعارض بين المساواة، وقوامة الرجل على المرأة،في الأسرة، حيث تحمل القوامة معني القيادة التي لابد منها لأي مجتمع، صغيرا أو كبيراً، فهي ضرورة من ضرورات توزيع العمل بين البشر (محمد عمارة، ٢٠٠٢، ١٣). وهي لا تلغي دور المرأة، وإنما تعطي للرجل درجة أعلى بين إرادات قائدة وليس في فراغ من الإرادات القائدة، فالرسول صلى الله عليه وسلم عندما أمر بأنه إذا سار ثلاثة في طريق فعليهم أن يُؤَمِّرُوا واحداً منهم، فهو يعني القيادة التي تحسم الأمور عند الصراع وتعارض الإرادات، وكذلك قوامة الرجل للمرأة تعني ارتفاع منزلته درجة تتيح له اتخاذ القرار في ضوء الشورى، وليس الانفراد الذي يلغي إرادة المرأة وكونها راعية في بيت زوجها، فالقوامة درجة أعلى في سلم القيادة وليست السلم بأكمله (محمد عمارة،٢٠٠١، ٥٨). فالقوامة لا تعني السلطان والقهر وإنما هي درجة الرياسة المنزلية، بوصف الأسرة هيئة اجتماعية لابد لها من رئيس يدير شئونها ويسعي لصلاحها واستقرارها، ويمكنها من أداء وظيفتها الاجتماعية، فهي عبء ومسئولية أمام الله عز وجل، ثم أمام المجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن الأديان السماوية الثلاثة (اليهودية والمسيحية والإسلام) تتفق على قيادة الرجل للأسرة، ومع ذلك توجد فروق شديدة الوضوح في منطلقات هذا التفويض،فالتعاليم اليهودية والمسيحية – على عكس الإسلام – تعطي القيادة للزوج باعتباره مالكا لزوجته (Azeem, 2007, 7).

ومن مقتضيات القيادة الانضباط على العرف والمألوف، وقد عالج القرآن الكريم ذلك في قول الحق تبارك وتعالي: "فَالصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ اللّهُ وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلاَ تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا" (النساء: ٣٤). في هذه الآية تقسيم للنساء إلى قسمين، فالصالحات ليس للرجال عليهن شيءُ من سلطان التأديب حتى مجرد الوعظ والنصح، إنما سلطانهم على القسم الثاني الذي يخرج على العرف والمألوف، وقد استخدم القرآن الكريم تعبيراً يدل على أن"نشوز" المرأة هو أمر عارض، وليس أصيلاً فيها، وأنه يمثل الشذوذ عن القاعدة، وإن من شأنه ألا يقع، لأنه خروج عن نظام الفطرة (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٢، ٣-١٦). لذا كانت الإجراءات المتخذة حياله أموراً استثنائية عن الخط العام لمعاملة المرأة، فهي بمثابة تعامل مع تطرف في الفروق الفردية بين النساء.

فالاختلاف في الوراثة والبيئة والتربية ينشأ عنه تفاوت في الطباع والميول والعادات والأخلاق، لذا تعامل كل إمرأة – في حالة النشوز – بما يناسبها، فهناك من يصلحها النصح والإرشاد والعتاب بهدوء، وهناك الرقيقة الإحساس التي تكفيها الكلمة المهذبة لإصلاحها، وهناك من يصلحها الهَجْرُ والاجتناب وعدم التحدث معها، وهناك من يقومها العقاب البدني الخفيف (محمد الإبراشي، ٢٠٠٣، ٢٠٦). بشروطه التي أقرها الشرع.

وحق التأديب المخول لرب الأسرة لا ينفي المودة والرحمة، وهو بديل عن أحوال كثيرة كلها غير صالح، وكلها غير معقول في شئون القوامة البيتية، فأما أن يكون لرب الأسرة هذا الحق في معظم الشئون البيتية، وأما أن يستغني عن التأديب في الأسرة أو يوكل التأديب فيها إلى دور الشرطة والقضاء في كل كبيرة أو صغيرة تعرض للزوجين

على الرضا والغضب، والجهر والنجوى، هذا أو يكون التأديب المسموح حائلاً من أن ينصرم حبل الزواج، وأن ينهدم بناء البيوت على من فيها من الآباء والأمهات والبنين (عباس العقاد، د.ت، ١٨٣-١٨٤). فالتأديب الغرض منه الإصلاح وإرجاع الأمور إلى نصابها، وليس التسلط وبسط النفوذ، فتلك الأمور لا تستقيم عليها الحياة الزوجية التي جعل الله عز وجل قوامها المودة والرحمة.

لذا كان من الأدب العام في الإسلام - مع إقرار عقوبات التأديب في الشريعة- إلا يضرب الرجل الكريم امرأته، أو أن يعاملها بما يغض من كرامتها، ومما أنكره النبي صلى الله عليه وسلم غير مرة أن يضرب الرجل امرأته، وهو يأنس إليها في داره :"أما يستحي أحدكم أن يضرب امرأته كما يضرب العير". إلا أن الخلائق المستحسنة- خلائق الكرامة والحياء - ليست هي الخلائق التي توجب الحساب والعقاب، وليست هي الخلائق التي يقف عندها التشريع وتبطل بعدها فرائض الزجر والمؤاخذة (عباس العقاد، د.ت، ١٨٤). إلا أن السنة النبوية هي عدم الضرب،فلم يضرب النبي صلى الله عليه وسلم نساءه قط، وإنما أبيح الضرب بالسواك (كفرشة الأسنان)، ليظهر لها غضبه، وعدم الرضا بإصرارها على ترك واجباتها (على جمعة، ٢٠٠٥، ٥٢) واعتبرت أن تجاوز ذلك يعد معصية وجريمة في حق الزوجة، بينما تنتشر هذه الممارسات غير الإنسانية في حق الكثير من الزوجات في الغرب، ولا تملك مؤسسات المجتمع المدني حيالها إلا إنشاء المئات من الجمعيات التي تدافع عن الزوجات اللاتي يتعرضن للضرب المبرح من الأزواج (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٩٤-٩٥).

لذا فالقوامة - حتى في شقها التأديبي - بعيدة عن إهانة المرأة، أو انتهاك حقوقها، فهي لا تعدو عن كونها تقسيما إدارياً لشئون الأسرة التي تقوم العلاقات بداخلها

على أساس المودة والرحمة، وإنما وضعت العقوبات التأديبية داخل ذلك التنظيم – وبضوابط شرعية – لضمان أداء الأسرة لدورها المنوط بها، بوصفها أول وأهم مؤسسة اجتماعية.

٣- عمل المرأة:

ليس هناك في الشرع الإسلامي ما يمنع المرأة من العمل في أي مجال يباح للرجل أن يعمل فيه، والعبرة فيما يرد من أحكام شرعية تخص المرأة في عملها ليست متعلقة بالعمل ذاته مادام مشروعاً أو مباحاً للرجل، ولكن العبرة بما يحيط العمل من ظروف، مثل زيادة المشقة فيه، أو التعرض للخطر من ممارسته، أو تعريض كرامة المرأة وحقها في الصيانة والعفة إلى الانتقاص، مما يجعل من الأصلح للمرأة وللأسرة وللمجتمع أن تعرض المرأة عن هذا العمل، وقد كانت صورة ذلك في عدم فرض الجهاد على النساء لما فيه من الخطر والمشقة، وعدم تحقيق المصلحة العامة من وراء إلزامهن به، ومع ذلك فإن المرأة المسلمة في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم جاهدت وقاتلت (جمال الدين، ١٩٩٩، ٥١٣). فالتشريع الإسلامي لا يقف – كما يزعم البعض – في وجه مشاركة المرأة في تنمية مجتمعها، لكن يقف دون استغلال المرأة والجور على إنسانيتها وكرامتها، وعدم مراعاة خصوصياتها، أي: أنه يقف مع المساواة وليس مع المثلية فيما يخص عمل المرأة.

من هذا المنطلق وضع الإسلام قيماً لعمل المرأة يتحقق من خلالها الدور التنموي للمرأة في المجتمع دون المساس بكرامتها وحقوقها، من هذه القيم الالتزام بالزي والحجاب الشرعي، والوقار في الحركة، واجتناب التزين اللافت للنظر، والالتزام بالجدية في

التخاطب، وألا يكون عملها خارج المنزل على حساب دورها الأسري (مجاهد الإسلام، القاسمي، ١٩٩٩، ٤٥٣-٤٥٤).

وقد سبقت الإشارة إلى أسبقية دخول المرأة المسلمة المضمار الحضاري مقارنة بنظيرتها الغربية، ولم يكن السبق زمنياً فقط، بل كان سبقاً نوعياً في حقوق العمل، فالشريعة الإسلامية تجعل للمرأة نفس أجر الرجل عند القيام بعمل واحد، بينما كانت المرأة في فرنسا – على سبيل المثال – تعامل في مسألة الأجور بأقل من الرجل بنسبة تبلغ ٣٠%، وفي ظروف عمل سيئة، وتقويم اجتماعي يعادل الصفر (عبد الرحمن عباد، ١٩٩٩، ٤٩٥). ويتوافق ذلك الاختلاف في التوجه نحو عمل المرأة مع التباين الثقافي للحضارتين الإسلامية والغربية في نظرتهما للإنسان ولاسيما المرأة.

أما عن مزاولة المرأة للعمل السياسي في الشريعة الإسلامية فهو ثابت، وجذوره تمتد إلى لحظة تأسيس الدولة الإسلامية الأولي، ففي موسم حج السنة التي سبقت الهجرة النبوية من مكة إلى المدينة عقد الرسول صلي الله عليه وسلم، مع ممثلي قبيلتي الأوس والخزرج عقد تأسيس الدولة العربية الإسلامية الأولي، وكان عدد المتعاقدين – الذين بايعوا رسول الله صلى الله عليه وسلم – خمسة وسبعين مثلوا ما يمكن تسميته "الجمعية التأسيسية"، وقد ضمت تلك الجمعية امرأتين اشتركتا في البيعة وأسهمتا في هذا الحدث السياسي التاريخي، ولم يحدث أن اكتفي النبي صلى الله عليه وسلم ببيعة الرجال عن بيعة النساء،أو أخرها عن بيعة الرجال (محمد عمارة، ٢٠٠٢، ٢٠).

وهكذا صارت المرأة المسلمة منذ لحظة تأسيس الدولة الإسلامية جزءاً أصيلاً من نسيجها السياسي، فقبل أن يعرف العالم كله ما يسمي بالحقوق السياسية سواء أكانت

للرجال أم النساء، كانت المرأة المسلمة تتمتع بهذه الحقوق، وعلى رأسها حق مبايعة رئيس الدولة، والذي تمثل في شخص رسول الله صلى الله عليه وسلم آنذاك.

بل كان للمرأة رأي سياسي في أوقات الأزمات والشدائد التي تمر بالأمة، ففي عام الحديبية (٦هـ) عندما خشي المسلمون غدر قريش برسول المسلمين إليهم "عثمان بن عفان"، بايع المسلمون الرسول القائد على الحرب والقتال، وفي هذه البيعة شاركت المرأة المسلمة مشاركة الرجال، وكانت أم عمارة "نسيبة بنت كعب" ضمن النساء المبايعات لرسول الله صلي الله عليه وسلم على الحرب والقتال (محمد عمارة، ٢٠٠٢، ٢١). فالمرأة لم تكن بعيدة – وبخاصة في صدر الإسلام – عن الأحداث السياسية، بل كانت تشارك في صنعها. ورغم التخلف الذي حل بالأمة الإسلامية في عصورها المتأخرة، إلا أن حقوق المرأة السياسية بقيت في ذاكرة الأمة، حتى إن المرأة المسلمة في بعض الدول الإسلامية نالت حق الانتخاب في نفس الفترة التي منحت فيها أوربا هذا الحق للمرأة، بل أن دولاً إسلامية سبقت بعض الدول الأوربية في هذا المضمار، كما أشار إلى ذلك ولي عهد بريطانيا الأمير "تشارلز" (رجب البنا، ٢٠٠٥، ٢٠٢).

أما عن تولي المرأة المناصب العليا في المجتمع الإسلامي، فالإسلام لم يمنع المرأة من أن تشغل من المناصب ما يتلاءم مع طبيعتها، وخبراتها، وكفاءاتها، ومؤهلاتها، حتى إن بعض الأئمة أجاز لها أن تلي الحكم، كما قال بذلك الإمامان "ابن حزم" و"أبو حنيفة"، بناء على صريح القرآن، وما في صحيح السنة من المساواة بينها وبين الرجل، فيما عدا ما فيه نص يخالف كالميراث مثلا، ومن الثابت إن الخليفة "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه جعل الولاية على "السوق"، أي: أمور البيع والشراء وعموم التجارة – وهي من الولايات الثقيلة – ولاها سيدة تسمي "الشفاء بنت عبد الله المخزومية"

(عبد الصبور مرزوق، ٢٠٠٢، ٢٥). وهذا ما يدحض ما يثار حول منع الإسلام للمرأة من تولي المناصب العليا في المجتمع ما دامت مؤهلة لتولي تلك المناصب، وان جنسها لا يحول بينها وبين أن تتولي أي منصب يتولاه الرجل، أو أن تزاول أي عمل يقوم به، مادام لا يتعارض مع إمكاناتها، أو أن ينتقص من كرامتها،وقد كانت للمرأة أدوار سياسية في التاريخ الإسلامي بلغت فيها المرأة ذروة العمل السياسي مثل السلطانة "رازيا" التي حكمت دلهي في الفترة من ١٢٣٦م إلى ١٢٣٩م، "وشجرة الدر" التي حكمت مصر لمدة سبعة أعوام(Wikipedia, 2007, 9).

٤- الحجاب:

الحجاب من منظور إسلامي هو لباس ترتديه المرأة يستر جسدها – ماعدا الوجه والكفين– ولا يبدي مفاتنها، ولا يعوق لها أي حركة، ولا يمنعها من القيام بأي عمل، أو مباشرة أية مهمة (عبد الصبور مرزوق، ٢٠٠٢، ٢٩). وهو يعطي انطباعا عمن ترتديه أنها تحترم قيم دينها، وثقافة مجتمعها، ويراه البعض أنه شكل من أشكال العبادة ورمز للهوية الإسلامية، والعفة والتواضع وحماية للمرأة من نظرات الرجال وتحرشهم بها (Bullock, 2002, 3). بينما تنظر الثقافة الغربية للحجاب على أنه علامة من علامات قهر المرأة المسلمة (Wikipedia, 2007, 8)،ورمز للهوية الإسلامية ومقاومتها للعولمة (Smith, 2004, 4).

والإسلام حينما شرع حجاب المرأة عن غير محارمها، جعل الرجل من غير محارمها لا يرى منها، عندما يتعامل معها، إلا الجامع المشترك بينهما في الإنسانية، وهو الفكر والعقل والثقافة، وليس جانب الذكورة والأنوثة في كل من الرجل والمرأة، لأن ظهور جانب الأنوثة في المرأة بشكل مكثف ومتكلف ينسي الرجل هذا الجامع المشترك

في الإنسانية، عندئذ لا يلفت الرجل منها- إن تكلمت أو شاركت بكل الجهود العلمية والثقافية المختلفة- إلا ما يبدو له منها من جاذبية الأنوثة والإغراء، وما يترتب على هذا الجانب من مثيرات (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٩٣-٩٤). ولا يخفى ما في ذلك من ازدراء لكرامة المرأة، وحط من مكانتها العلمية والثقافية، ومن إهدار لإمكانات وطاقات حضارية عند المرأة والرجل تضيع تحت وطأة السفور.

كما أن في الحجاب تأميناً للمرأة ذاتها، لأن عمر المرأة في الجمال محدود، وهي تصاب بالشيخوخة قبل الرجل، بسبب الحمل والولادة والرضاعة، فلو أن رجلاً متزوجاً بواحدة، وعاش معها فترة من الزمن، إلى أن ذبل جمالها، فلو أن زوجها لا يرى إلا هي، لظلت في عينه كما هي لا تتغير في نظره كل يوم، لكنه إذا خرج إلى الشارع ورأي فتاه سافرة في ميعة صباها وقمة جمالها، سيبدأ في المقارنة وتختل مقاييسه، ويبدأ في التنغيص على زوجته والتحامل عليها (محمد الشعراوي، د.ت، ٦٥-٦٦). لذا كان الحجاب من دعائم استقرار الأسرة والمجتمع.

وتجدر الإشارة إلى أن المرأة الأوربية كانت في بدايات القرن العشرين-في الأعم الأغلب- تغطي شعرها وتلبس الملابس الطويلة، ولم يعب عليها أحد ذلك، ولكنها بدأت تطور من زيها إلى أن وصل الأمر الآن إلى الوضع الحالي الذي لم يعد يلتزم بأية قواعد أو معايير، بل تقرره بيوت الأزياء هناك، لكن الغربيين الآن يودون أن يروا قيمهم وعاداتهم وتقاليدهم تحظى بالسيادة في كل مكان (محمود زقزوق، ٢٠٠٦، ١١٥-١١٦)، كما تحظى علومهم ومنتجاتهم، دون احترام للخصوصيات الثقافية للآخر.

وفي إطار إثارة الشبهات حول الحجاب الإسلامي، تحاول الثقافة الغربية بشكل مباشر الربط بين الحجاب والإرهاب في محاولة لتخويف الناس، وخصوصاً مجتمعات

الغرب من انتشار ظاهرة الحجاب، وتستخدم في ذلك كل ما تملك مـن وسـائل الإعـلام الحديثة (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٩٦)، ففي فرنسا ينظر للحجاب علـى أنـه مضـاد لتوجهات الدولة الفرنسية فيما يخص تنمية الشعور بالمواطنـة ,Monshipouri, 2007) (1، كما يعتبرونه شكلاً من أشـكال العنـف المبـرر(Quicke, 1999, 19) رغـم أن الراهبات في الغرب يرتدين الحجاب، ولا تثار حولهن أية شكوك أمنيـة، فـالزي إذن لا يحمل في ذاته دلالة على العنف أو الإرهاب، ولكنه التحامل والخوف ممـا يثـار حـول المسلمين والمسلمات من أراجيف وشائعات.

٥- الميراث:

ومن القضايا التي تثار حولها الشبهات، أن ميراث المرأة فـي الإسـلام نصـف ميراث الرجل، وإن في ذلك إجحافاً بالمرأة، وتنكراً لمبدأ المساواة بين المرأة و الرجـل، ولمناقشة تلك الشبهة تجدر الإشارة للحقائق الآتية:-

- إن توريث المرأة على النصف من الرجل ليس موقفاً عاماً ولا قاعدة مضطردة في توريث الإسلام لكل الذكور وكل الإناث، فاستقراء حالات ومسائل الميراث يكشف عن حقيقة مغايرة تماماً لما يثار حول ميراث المرأة وما يرتبط بذلك من شبهة انتقاص لأهليتها، حيث يظهر هذا الاستقراء أن هناك أربع حالات فقط ترث فيها المرأة نصف ميراث الرجل، وهناك أكثر من ثلاثين حالة ترث فيها المرأة مثل الرجل أو أكثر منه، أو ترث هي ولا يرث نظيرها من الرجال (محمود زقزوق، ٢٠٠٦، ١٠١). لذا فاعتبار الرجل أن ميراث المرأة دائماً هو نصف ميراث الرجل في الإسلام يعد لوناً من الافتراء على الإسلام والتنكر لحقائقه، أو الجهل بها.

- إن الذكورة والأنوثة لا دخل لها في توزيع الميراث وإنما العبرة بموقع الوارث وقربه من الميت (إبراهيم أبو محمد، ٢٠٠٥، ٧٢). وبالمسئولية الملقاة على كاهل كُلّ من الرجل والمرأة، فالتفاوت في التبعة اقتضى تفاوتاً في الميراث (بكر موسى، ١٩٧٧، ١٧٣). وأنه لكي تفهم قضية الميراث في الإسلام فهماً صحيحاً لابد أن تُدرس من خلاله المنظومة الكلية للتشريع الإسلامي.

- إن أهم ما يرتبط بقضية الميراث في الإسلام، أن المرأة غير مسئولة عن نفقة نفسها، وهي إن كانت بنتاً فهي مسئولة من أبيها، وان كانت أختاً فهي مسئولة من إخوتها، وإن كانت متزوجة فهي مسئولة من زوجها، ولا يلزمها الإسلام أن تنفق شيئاً من مالها، وان كانت غنية وزوجها فقير، فإذا جاء الشرع وأعطاها نصف أخيها، فلأن النصف سيكفيها – بزيادة – بلا زوج، وإن تزوجت فسيكون هذا النصف خالصاً لها، لأنها ستلحق بمن ينفق عليها، وبهذا التشريع أعز الإسلام المرأة وكرمها، وحصنها من أن تستعمل أنوثتها لحياتها، حتى إذا ما ظلت بلا عائل كفاها حقها، فإذا كان لها عائل، كان هذا الحق وفراً لها (محمد الشعراوي، د.ت، ٧٠). وهذا ما يؤكد مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة، الذي يكافئ بين الحقوق ولا يجعلها متماثلة، فالتماثل يحمل في طياته غبناً للمرأة وإهداراً لكرامتها.

- كما تجدر الإشارة إلى أن المرأة اليهودية لا ترث شيئاً من أبيها إلا في حالة واحدة، وهي إذا لم يترك الأب أحداً من الأبناء بعد وفاته، فإذا كان له أبناء حرمت ابنته من الميراث (محمد الإبراشي ،٢٠٠٣، ١٨٢). ونظراً للعلاقة التشريعية بين اليهودية والمسيحية، ووجود هذا الخلل التشريعي في التراث

اليهودي، فإن كثيراً من الأقباط في مصر يحتكمون إلى نظام المواريث الإسلامية، لما له من أثر كبير في حسم المنازعات والقضاء على أسباب الخلاف بين المستحقين للميراث (محمود زقزوق، ٢٠٠٦، ١٠٢). وحتى على الصعيد الغربي فإن الكثير من علماء الغرب أشادوا بنظام المواريث الإسلامي، ومن هؤلاء "جوستاف لوبون" الذي رأى أن مبادئ المواريث التي نص عليها القرآن الكريم حققت العدل والإنصاف ومنحت الزوجات حقوقاً لا يوجد مثلها في القوانين الغربية (يوسف الكتاني، ١٩٩٩، ٤٩٦). فليس ثمة ما يعاب عليه في نظام المواريث الإسلامية، بل هو نظام يشهد على مدى رقي الثقافة الإسلامية وإعلائها من قدر المرأة.

٦- الدور الأسري للمرأة:

كثيراً ما يوضع الدور الأسري للمرأة المسلمة في مقابل دورها التنموي في المجتمع، وأنه عقبه تحول دون المشاركة المجتمعية، ودون تمكين المرأة، وأنه يمثل لوناً من العبودية للمرأة، ولمناقشة تلك الشبهة تجدر الإشارة إلى نظرة الثقافة الإسلامية للدور الأسري للمرأة، وذلك من خلال النقاط الآتية:-

- تقوم الأسرة في الإسلام على أسس من أهمها المودة والرحمة، تطبيقاً للهدي القرآني: "وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ" (الروم: ٢١). ومن هذه الأسس العدالة والمساواة، فعقد الزواج في الشريعة الإسلامية يقوم على مبدأ التكافؤ بين الحقوق والالتزامات، فليس هناك حق للرجل إلا ويقابله واجب ومسئولية، وكذلك الأمر بالنسبة للمرأة، بما يحقق مصلحة الزوجين والأبناء والمجتمع (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٧١). ومن هذه الأسس

أيضاً التعاون والتكامل، فلا تستقيم حياة الأسرة دون مشاركة إيجابية من الرجل والمرأة، وقد حمّل النبي صلى الله عليه وسلم كلاً من الرجل والمرأة مسئولية التعاون من أجل صالح الأسرة، فيما رواه البخاري ومسلم:"كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، فالإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها" (الإمام النووي، ٢٠٠٦، ٢٣٩).

- إن الدور الأسري للمرأة فيه استجابة لفطرتها الإنسانية وللمؤهلات والقدرات والخصائص التي ميزها الله عز وجل بها، وقيامها برعاية البيت وتربية الأبناء هو لون من التقسيم الفطري المحقق لمصالح المرأة والأسرة والمجتمع (جمال الدين، ١٩٩٩، ٥١٣). وهذا التقسيم يتسم بالمرونة فالرجل يستطيع المشاركة في أعمال البيت وتربية الأبناء، كما تستطيع المرأة ممارسة الأعمال التي يقوم بها الرجال، وهذه المرونة تفتح باب التعاون وتستجيب لظروف الحياة المتغيرة.

- إن دور المرأة في تربية الأطفال بالغ الأهمية، والمساس بهذا الدور يعد مغامرة بالمستقبل وتدميراً له، وتعد الأطروحات التي تروج لها الثقافة الغربية عبر المحافل الدولية من هذا القبيل، ومن هذه الأطرحات التفرقة بين الأم البيولوجية والأم الاجتماعية، ورفض الأسرة البيولوجية، والدعوة للقضاء عليها، لأن حرية المرأة، بزعمهم، لا تتحقق إلا بإلغاء المسئولية الفيزيائية والسيكلوجية للمرأة في إنجاب الأطفال (سعيد إسماعيل، ٢٠٠٦، جـ١، ٢٢). ويتضح – من خلال هذه الأطروحات – الربط الجائر بين التملص من الدور الأسري للمرأة ونيل حريتها وحقوقها. ومنها أيضاً المحاولات الرامية إلى تغيير النمط التقليدي للأسرة، والتي ظهرت نتائجها بصورة واقعية في المجتمع الغربي، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد

تراجع عدد الأسر الطبيعية المكونة من زوج وزوجة إلى أقل من ٥٠%، حيث ظهرت إلى جوارها الأسر التي تتألف من رجلين أو امرأتين أو من أم فقط، أو من أب فقط (طه العلواني، ١٩٩٦، ١٤). كما أكدت إحصائية رسمية للسكان في الولايات المتحدة الأمريكية لعام ٢٠٠٠م أن هناك أكثر من (١١) مليون شخص يعيشون سوياً، ويقيمون علاقات غير شرعية، سواء من نفس الجنس أو من جنسين مختلفين، تتراوح أعمارهم من سن ١٥-٤٠ سنة (News Archive, 2007, 1) ، كما أن المعلمين في المدارس الكاثوليكية في "أيرلندا" تم تشجيعهم على أن يستخدموا تعبيرات مثل (الناس التي ترعاك) بدلاً من التعبيرات القديمة مثل (الأب والأم) لمسايرة البنية المتغيرة للأسرة في مجتمع اليوم (Quicke, 1999, 113)، وهذا يوضح مدى خطورة انتشار الثقافة الغربية على الأسرة ككيان اجتماعي، وعلى دور المرأة المحوري في هذا الكيان.

- تعتبر الثقافة الغربية أن عمل المرأة خارج البيت وتحصيل عمل مستقل، له أثره الواضح على دعم الوضع الاجتماعي للمرأة داخل البيت، ويجعلها أقوى فعالية في اتخاذ القرارات الأسرية، كما يكون ذلك سبباً في تعزيز مكانتها في المجتمع (أمارتيا صن، ٢٠٠٤، ٢٣٢). أي: أن مكانة المرأة، سواء في الأسرة أو المجتمع، تقدر بمدى نجاح المرأة في عملها خارج البيت، مع أن هناك العديد من الدراسات في المجتمع الغربي أشارت نتائجها إلى أن الأسرة تعاني من ضغط نفسي إذا كان الزوجان يعملان ولديهما أولاد (هادي مختار، ١٩٩٧، ٢٠٦). كذا توجد آراء لبعض مفكري الغرب ترى أنه من الضروري – لكي تؤدي الأم دورها الحقيقي تجاه أبناءها – أن تهب الأم كامل كيانها الجسماني والعاطفي والفكري لأطفالها (سعيد إسماعيل،

٢٠٠٦، جـ١، ٢٦-٢٧). ويشير هذا إلى أن سعي المرأة لتحقيق المكانة خارج أسرتها غالباً ما يكون على حساب دورها الأسري الذي لا تستطيع أن تعوضه دور الحضانة.

- أعلت الثقافة الإسلامية من الدور الأسري للمرأة، فقد جعله رسول الله صلي الله عليه وسلم يساوي في قيمته عند الله عز وجل الكثير من الواجبات الأساسية في الإسلام، مثل الجهاد في سبيل الله (سعيد إسماعيل، ١٩٩٢، ١٧٦). الذي يقتضي من المجاهد التضحية بماله ونفسه في سبيل الله، وذلك من أعظم أعمال البر والقربات إلى الله عز وجل، وقد سبقت الإشارة إلى اختلاف الثقافة الإسلامية عن الثقافة الغربية في النظرة إلى الأدوار الاجتماعية، فالدور الذي يحظى بالاحترام في الثقافة الغربية هو الدور الذي يجلب القوة بمعناها الواسع، بينما ينظر الإسلام لاختلاف الأدوار على أنه تميز بين أدوار لها نفس القيمة والمكانة، فعمل المرأة في أسرتها لا يقل قيمة عن أي دور آخر لها في المجتمع بل يزيد في أثره وخطورته.

٧- تعدد الزوجات

من الأمور التي تثار حولها الشبهات إباحة الإسلام لتعدد الزوجات، واعتبار ذلك حطاً من شأن المرأة و نيلاً من حقوقها، ويمكن الرد على تلك الشبهات من خلال مناقشة هذا الموضوع في إطار الثقافة الإسلامية على النحو التالي:-

- إن الإسلام لم يمنع الاكتفاء بزوجة واحدة، بل استحسنه وحض عليه، ولم يوجب تعدد الزوجات، ولكن لا مناص في كل تشريع من النظر إلى جميع العوارض والتقدير لجميع الاحتمالات، ومن هذه الاحتمالات، ولا ريب، ما يجعل إباحة التعدد خيراً وأسلم من تحريمه بغير تفرقة بين ظروف المجتمع المختلفة، أو بين الظروف

المختلفة التي يَحيَا فيها الأزواج (عباس العقاد، د.ت، ١٧٦). فليس التعدد واجباً أو مستحسنا إنما هو مباح تدعو إليه الضرورة. فالأصل في الإسلام هو الزواج بواحدة، وان التعدد هو الاستثناء، وقد أبقى الإسلام على هذا الاستثناء لمبررات معقولة ولمعالجة حالات خاصة (محمود زقزوق، ٢٠٠٦، ١٢١).

- التعدد له مبررات طبيعية، ويحل مشكلات اجتماعية، ولا تظهر سلبياته إلا إذا أُغفلت ضوابطه، فمن مبرراته الطبيعية ما تدل عليه الإحصاءات من زيادة عدد النساء عن عدد الرجال عند السن التي يتهيأ فيها الرجل والمرأة للزواج، ومن أسبابه أيضاً الحروب،وتعرض الرجال لمخاطر كثيرة يستوجبها السعي والكد في الحياة، فالدول في أنظمتها العامة، كنظام العمل، تحاول جاهدة حماية النساء من الأعمال الخطرة والشاقة (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٨١). لذا كانت إباحة الإسلام التعدد، لاستيعاب النساء اللاتي بلا عائل، صيانةً لهن من الانزلاق للانحراف، ومن المشكلات الاجتماعية التي يعالجها التعدد – على سبيل المثال- مرض الزوجة مرضاً مزمناً تعجز فيه عن القيام بواجباتها الزوجية، أو تكون غير قادرة على الإنجاب، فحماية للزوج من الانحراف يباح له الزواج بامرأة أخرى تتساوى مع الزوجة الأولي في جميع الحقوق (محمود زقزوق، ٢٠٠٦: ١٢١). لأن إباحة الله عز وجل التعدد مقرونة بالعدل، وعندما يحدث هذا الاقتران لا يكون التعدد مثاراً لسخط النساء، لكن حين نأخذ حكْم الله في التعدد، ولا نأخذه في العدل، تنشأ تلك الآثار المنفرة أو البغيضة، والتي يستغلها خصوم الإسلام (محمد الشعراوي، د.ت، ٧٧).
- لم يكن الإسلام أول دين أباح تعدد الزوجات، ولم يبتكر هذا النظام، كما يُشاع عنه، فدراسة تاريخ الأديان تظهر أنه لم يكن هناك حجر على تعدد الزوجات في شريعة

قديمة سبقت التوراة والإنجيل، ولا حجر على تعدد الزوجات في التوراة أو في الإنجيل، بل هو مباح مأثور عن الأنبياء أنفسهم، ولم يرد في الأناجيل نص واحد يحرم ما أباحه العهد القديم للخاصة والعامة، وأن تعدد الزوجات باعتراف الكنيسة وإقرارها وجد حتى القرن السابع عشر الميلادي، فالإسلام لم يأت ببدعة فيما أباح من تعدد الزوجات، وإنما الجديد الذي جاء به الإسلام أنه أصلح ما أفسدته الفوضى من هذه الإباحة المطلقة من كل قيد، وأنه حسب الضرورات التي تجعل إباحة التعدد خَيْراً من تحريمه (عباس العقاد، د.ت ١٧٧-١٧٨). كما أن الإسلام لم يفرض على المرأة القبول بأن تكون زوجة ثانية أو ثالثة، بل ترك ذلك لحريتها في الاختيار، إذن، لا حرج على المرأة في تشريع تعدد الزوجات متى كان الرأي فيه موكلاً إلى مشيئتها، تأبي منه ما تأباه، وتقبل منه ما لا ترى فيه غضاضة عليها، أو ترى أنه ضرورة أخف لديها من ضرورات تأباها (عباس العقاد، د.ت، ١٨٠). فالإسلام أباح تعدد الزوجات - شأنه في ذلك شأن بقية الشرائع- ونظم تلك الإباحة وربطها بالعدل، وجعل منها استجابة لضرورات اجتماعية، وترك للمرأة حرية الاختيار، مما يعد حفاظاً على كرامة المرأة وإعلاء لقدرها.

- إن تعدد الزوجات في الغرب، وان لم يكن مباحاً في الشرائع أو القوانين، إلا أنه يمثل واقعاً تعيشه تلك المجتمعات، وما الشكوى من قلة النسل وانتشار الأمراض السرية وكثرة الأبناء غير الشرعيين، والذين تزيد نسبتهم في "باريس" ،"وميونخ"، "وفيينا" "وبروكسيل" على خمسين في المائة إلا دليل على أن التعدد غير الشرعي أو المنفلت عن أي قوانيين أصبح واقعاً فعلياً في هذه المجتمعات (محمد الإبراشي، ٢٠٠٣، ٢٢٤). بينما التعدد في الإسلام أبيح بقيود شديدة تضمن كرامة المرأة،

وتعمل على نشر العفاف والاستقامة والطهارة في المجتمع. كما أن الثقافة الغربية لم تهدف من وراء منع تعدد الزوجات الإعلاء من قدر المرأة، أو حُرِّم التعدد إكبارا للمرأة وتنزيها لها عن قبول المشاركة في زوجها، بل كانت الفكرة الأولى في تحريمه أن المرأة شر يُكتفي منه بأقل ما يستطاع (بكر موسى، ١٩٧٧، ١٨١).

مما سبق يمكن القول بأن إباحة الإسلام لتعدد الزوجات – شأنه في ذلك شأن جميع الشرائع السماوية – ووضع الضوابط لذلك التعدد، قد أعلى من قدر المرأة ومكانتها وصان كرامتها، وراعى الضرورات الاجتماعية، والظروف الطارئة.

٨- الطلاق:

من القضايا التي تثير الثقافة الغربية الكثير من الشبهات حولها إباحة الإسلام للطلاق، رغم أن الطلاق يدمر الأسرة، ويشرد الأبناء، وفيه إهدار لكرامة المرأة، – كما قد يقال– ويمكن مناقشة تلك الشبهات من خلال نظرة الثقافة الإسلامية للطلاق عبر النقاط التالية:–

- حرص الإسلام على استمرار البناء الأسري وقوته، مدعوماً بالمودة والرحمة والتعاون والإيثار، لكن إذا اختفت تلك المعاني من الأسرة، وظهر عدم التوافق النفسي، وسوء العشرة بين الزوجين، ووصل الأمر إلى حد يوجب انتهاء الزواج، ويكون هذا الإنهاء هو العلاج لأسرة تفككت بالفعل، وإنهدم أساسها من المودة والرحمة، وكل طرف فيها يتربص بالآخر، هنا جعل الإسلام الخروج من هذه الأسرة إنقاذاً وتقريراً لكرامة الزوجة وأنوثتها، ولم يشأ أن يغلق أمامها الطريق، أو أن يجعل الوسيلة المشروعة للخروج منه أن يختفي أحد الزوجين من الحياة نهائياً (جمال الدين، ٢٠٠٦، ١٠٢). فأباح الله عز وجل، عند استنفاد سبل الإصلاح

الطلاق، ورغم تلك الإباحة، عند الضرورة، والحاجة الملحة، فقد كرهه الله عز وجل كرهاً ما أحل حلالاً وكرهه مثله (إبراهيم الفيومي، ٢٠٠٦، ١٢٤). لما فيه من الآثار الجانبية على أفراد الأسرة والمجتمع بأسره.ولم يكن الإسلام أول دين أباح الطلاق، فقد كان مباحاً لدى اليهود في ديانة موسى عليه السلام، ومباحاً لدى المسيحيين إذا ثبت الزنى، وكان شائعاً قبل هاتين الديانتين (محمد الإبراشي، ٢٠٠٣، ٢٣٩)، لكن الإسلام يمتاز – عما سبقه من ديانات – في أنه أعطى حق طلب الطلاق لكلا الزوجين، فالزوجة من حقها طلب الانفصال عن الزوج بما يعرف بالخلع، بينما كان القانون الإنجليزي الصادر في ١٦٣٢م، لا يعطي المرأة الحق في رفع أي دعوة قضائية ضد زوجها (Azeem, 2007, 7-9). فإباحة الله عز وجل للطلاق – رغم كراهيته أن يقع – وجعله حقاً لكلا الزوجين، حتى لا يلجأ أحد الزوجين إلى حلول تتنافى مع الكرامة الإنسانية ويشقى بها المجتمع.

- حث الإسلام على الأخذ بالكثير من التدابير الوقائية التي تحول دون تصدع البناء الأسري، من أهمها الإعداد التربوي الجيد لأبناء المجتمع، الذي يهذب من أخلاقهم، ويعرفهم ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، في ظل الثقافة الإسلامية. ثم الدخول على الزواج بمعايير الإسلام في اختيار كلا الزوجين للآخر، والتمسك بآداب الإسلام في الحياة الزوجية (محمد الشعراوي، د.ت، ٧٣). كما حث القرآن الكريم الزوجين، عند حدوث الخلاف بينهما في أمور الحياة العادية، ألا يبادر أحدهما بإظهار الكراهية للآخر، والتبرم بالحياة الزوجية، وخاصة الأزواج، لقوله تعالي: "فَإِنْ كَرِهتُمُوهُنَّ فَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا" (النساء: ١٩). فالقرآن ينبه الزوج إلى أن ينظر إلى مميزات زوجته، وأن يتريث في الحكم

عليها (جمال الدين، ٢٠٠٦، ٦٦). وإن صبر كلا الزوجين على ما يصدر من الآخر من هنات وأخطاء، يبشر بالخير الكثير من الله عز وجل.

- اتخذ الإسلام الكثير من التدابير الإصلاحية للحيلولة دون وقوع الطلاق، وتبدأ بالنصح والعظة، بالكلمة الطيبة، وتجنب القبيح من الألفاظ، وإن لم تَجد النصيحة رخص الإسلام في هجر الزوجة بالكلام فيما لا يزيد عن ثلاثة أيام، فإن لم يجدِ هذا الهجر اعتزل فراشها شهراً من الزمان، فإن لم يصلحها ذلك ووجد أن الضرب قد يصلح فسادها، رخص له الإسلام في ذلك بالشروط السابق ذكرها، فإن أجدى ذلك عاد إلى ملاطفتها وحسن عشرتها، وإن لم يجد ذلك تدخلت أسرة الزوجين في سرية تامة لإصلاح ذات البين، فإن فشلت الأسرتان في ذلك تم اللجوء إلى ذوي الخبرة ممن يعرف عنهم حب الخير وإصلاح ذات البين، فإن لم يستطيعوا القيام بإصلاح ذات البين وتبين لهما استحالة الحياة الزوجية، يتم اللجوء إلى الطلاق كحل أخير (إبراهيم الفيومي، ٢٠٠٦، ١٢٣٩). وهذا التدرج يظهر حرص الإسلام على الكيان الأسري، وإتاحة كافة السبل الممكنة للحيلولة دون حدوث الطلاق.

- بعد استنفاد كافة وسائل الإصلاح بين الزوجين، ولم يبق من علاج سوى الطلاق، عندئذ يبرز حرص الإسلام على الكيان الأسرى، فيجعل الطلاق يتم من خلال مراحل تتيح للكيان الأسرى مراجعة الذات والعودة إلى الوئام مرة أخرى، فعند إيقاع الطلاق من الرجل للمرة الأولي تظل المرأة في رعاية زوجها، وفي بيته، لا تخرج منه، ولا يجوز إجبارها على الخروج، خلال عِدَّة الزوجة وهي مدة طويلة تستغرق نحو ثلاثة أشهر، وخلال هذه المدة يملك الرجل مراجعة زوجته، ولا يقتضي ذلك إجراءً معيناً، بل كلمة تدل على المراجعة أو سلوك يدل على عودة الحياة الزوجية إلى سابق عهدها، فإن لم تحدث مراجعة وانقضت عدة المرأة، وأراد

الزوج أن تتصل الحياة الزوجية من جديد فلابد من عقْد ومهر جديدين، آي زواج جديد بكل حقوقه والتزاماته (جمال الدين، ٢٠٠٦، ١٧٩). وهناك فرصة أخرى مماثلة للفرصة الأولى، قبل أن يقع الطلاق النهائي في المرة الثالثة لقول الحق تبارك وتعالى: "الطَّلاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بإحسان" (البقرة :٢٢٩). أي أن الطلاق يحاط – في التشريع الإسلامي – بمجموعة من الأخلاقيات، عبّرَ عنها القرآن الكريم بالإحسان في المعاملة، كما أن الإسلام صان حقوق المرأة والأبناء عند حدوث الطلاق (جمال الدين، ٢٠٠٦، ١٠٣). لذا فالطلاق – في الثقافة الإسلامية – لا يحمل في طياته أيَّ إهدار لكرامة المرأة أو نيل من حقوقها،وإن كان علاجاً قاسياً لداء عضال.

- لجأت الثقافة الغربية إلى إقرار الطلاق كحل للمشكلات الزوجية المستعصية، وعادت الكنيسة المسيحية عن خطئها بتحريمه، واعتبرته حلاً ضرورياً للعلاقات الزوجية التي يستحيل استمرارها ودوامها (يوسف الكتاني، ١٩٩٩، ٤٦٦). ولكن يبقى الفرق واضحاً بين الثقافتين الإسلامية والغربية في هذا الصدد، فتشريع الطلاق في الشريعة الإسلامية – شأنه في ذلك شأن بقية التشريعات – محاط بالضمانات التي تضمن حقوق كافة الأطراف في إطار من القيم والآداب، وتجعل منه – على بغضه- حلاً أخيراً بعد سلسلة طويلة من الحلول والفرص التي تحول دون حدوثه، بينما في الثقافة الغربية يعد الطلاق أمراً دخيلاً على المنظومة الدينية، تم إباحته بعد ضغوط اجتماعية، فهو لون من التعامل مع ظاهره اجتماعية، وبعيد عن كونه قضية دينية يحس المرء تجاهها بالمسئولية أمام الله عز وجل كما في الإسلام، ويؤكد ذلك الفرق على التفاوت في النظر لحقوق المرأة في كِلْتَا الثقافتين.

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية

أولا : إجراءات الدراسة الميدانية

(١) هدف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى التعرف على وعي طالبات جامعة الأزهر ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة التي كفلها الإسلام، ومعرفة قدرتهن على الرد على بعض الشبهات التي تثار حول هذه القضايا.

(٢) عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٦٧) من طالبات الفرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بأسيوط – جامعة الأزهر، من الشعب التالية: الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، التربية. تم اختيارهن بطريقة عشوائية حيث طبقت عليهم أداة الدراسة الميدانية في العام الدراسي ٢٠٠٦ /٢٠٠٧.

ويبين الجدول (١) وصف العينة ونسبتها المئوية بالنسبة للمجتمع الأصلي.

جدول (١)

يبين النسبة المئوية لعينة الدراسة من المجتمع الأصلي لطالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط، موزعة حسب الشعب المختلفة بالكلية

الشعب بالكلية	المجتمع الأصلي	عينة الدراسة	نسبة العينة للمجتمع الأصلى
الشريعة الإسلامية	٣٣٠	٩٨	٢٩,٧٠
أصول الدين	٥٤٠	١١٠	٢٠,٣٧
اللغة العربية	٣٠٠	٩٢	٣٠,٦٧
التجارة	٣٣٥	٨٨	٢٦,٢٧
التربية	٢٨٠	٧٩	٢٨,٢١
إجمالي الشعب	١٧٨٥	٤٦٧	٢٦,١٦

يبين الجدول (١) أن عينة الدراسة الكلية (٤٦٧) طالبة، شكلت (٢٦,١٦%) من إجمالي المجتمع الأصلي (١٧٨٥)* طالبة، وأن نسبة كل عينة بالنسبة إلى مجتمعها الأصلي من شعب الفرقة الرابعة، وهي: الشريعة الإسلامية،أصول الدين،اللغة العربية، لتجارة، لتربية كانت على النحو التالي: (٢٩,٢٧%، ٢٠,٣٧%، ٣٠,٦٧%، ٢٦,٢٧%، ٢٨,٢١%) على الترتيب.

ويبين الجدول (٢) وصفاً للعينة حسب الشعب المستحدثة (التجارة، التربية)، وغير مستحدثة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية)

جدول (٢)

يبين وصف العينة حسب الشعب المستحدثة (التجارة، التربية) والشعب غير المستحدثة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية)

الشعب	المجتمع الأصلي	عينة الدراسة	%
المستحدثة	٦١٥	١٦٧	٢٧,١٥
غير المستحدثة	١١٧٠	٣٠٠	٢٥,٦٤
الإجمالي	١٧٨٥	٤٦٧	٢٦,١٦

يبين جدول (٢) أن عينة الدراسة للشعب المستحدثة شكلت (٢٧,١٥%) من مجتمعها الأصلي، كما أن عينة الدراسة للشعب الغير مستحدثة شكلت (٢٥,٥٤%) من مجتمعها الأصلي.

* المجتمع الأصلي يمثل إجمالي عدد الطالبات المقيدات بالفرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بأسيوط من واقع سجلات شئون الطلاب للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.

(٣) أداة الدراسة (الاستبيان):

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، ومن خلال الحوار مع الطالبات أنفسهن، داخل وخارج قاعات المحاضرة، قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة الخاصة بوعي الطالبات بالقضايا المرتبطة بحقوق المرأة في الإسلام، والتي تكونت من (٥٨) عبارة موزعة على ثماني محاور، وهي: المساواة، عمل المرأة، الدور الأسري للمرأة، تعدد الزوجات، الطلاق، القوامة، الحجاب، الميراث.

١. صدق الاستبيان:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس، وفي ضوء توجيهات وتعديلات السادة المحكمين على الاستبيان تم إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها وإضافة فقرات أخرى، ثم عرضت مرة أخرى للتأكد من صدق محتواها من جهة توازنها وتوافقها مع أهداف الدراسة من جهة أخرى، وحتى أصبحت في صورتها النهائية للتطبيق على العينة.

ب- صدق التكوين الفرضي: أُجريَ حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه على عينة تقنين (ن=١٠٠) من طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر، وكانت معاملات الارتباط كما يبينها الجدول (٣).

جدول (٣)

يبين صدق التكوين الفرضي لكل محور من محاور الاستبيان (ن=١٠٠)

المحور	قيمة معامل الارتباط	المحور	قيمة معامل الارتباط
المساواة	٠,٥٤٣-٠,٣٩٣	الميراث	٠,٦٠٥-٠,٤٧٣
القوامة	٠,٥١٨-٠,٣٣١	الدور الأسري للمرأة	٠,٥٣٤-٠,٣٢٥
عمل المرأة	٠,٦٨٤-٠,٤٤١	تعدد الزوجات	٠,٦٢٦-٠,٤٧٢
الحجاب	٠,٤٩٥-٠,٣٢٢	الطلاق	٠,٥١٧-٠,٣٨٦

وتشير هذه النتائج إلى أن الاستبيان علي درجة مقبولة ومطمئنة من الصدق، وبالتالي يمكن الوثُوق في صلاحيته للتطبيق.

٢. ثبات الاستبيان:

أ- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** أُجْرِىَ حساب الثبات للاستبيان ككل بطريقة التجزئة النصفية بين درجات البنود الفردية للاستبيان ككل ودرجاتهم على البنود الزوجية على عينة التقنين (ن=١٠٠) من طالبات الفرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بأسيوط، وكان معامل الثبات بطريقة سبيرمان -وبراون = ٠,٦٤٥ وهذا النتيجة تؤكد أن الاستبيان علي درجة مقبولة من الثبات.

ب- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** أُجْرِىَ حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبيان ككل والأبعاد الفرعية علي عينة التقنين (ن=١٠٠) من طالبات الفرقة الرابعة بكلية البنات الإسلامية بأسيوط، وكانت النتائج كما يبينها الجدول(٤).

جدول (٤)

يبين معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان

والاستبيان ككل (ن=١٠٠)

المحور	ن	معامل الفا	المحور	ن	معامل الفا
١- المساواة	٨	٠,٦٤٣	٥- الميراث	٧	٠,٤٣٣
٢- القوامة	٨	٠,٧٢٢	٦-الدور الأسري للمرأة	٦	٠,٦٥٥
٣- عمل المرأة	٩	٠,٥٤٢	٧- تعدد الزوجات	٨	٠,٤٦٩
٤- الحجاب	٦	٠,٥٨٩	٨-الطلاق.	٦	٠,٧٣٤
الاستبيان ككل = مجموع الأبعاد الثمانية				٥٨	٠,٨٧٢

وتؤكد معاملات ألفا كرونباخ أن الاستبيان علي درجة مقبولة من الثبات.٠

ومما سبق يتضح أن الاستبيان يتمتع بدرجة مطمئنة من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق على طالبات الفرقة الرابعة بكليات البنات الإسلامية بأسيوط – جامعة الأزهر.

المعالجات الإحصائية المستخدمة

استخدمت الدراسة عدة معالجات إحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 11)، وهي: اختبار حسن المطابقة (كا٢)، تحليل التباين أحادي الاتجاه ، المقارنات المتعددة بطريقة LSD، اختبار ت.وتم إعطاء الأوزان التالية (٣، ٢، ١) للاستجابات (موافق، متردد، معترض) للعبارات الموجبة، وتعكس الأوزان للعبارات السالبة.

كما استخدم الباحثان، للحكم على، درجة الوعي بحقوق المرأة المعايير التالية :-

- كبير: إذا كان المتوسط الوزني للمحور أو العبارة من ٢,٦٠ إلي ٣.
- متوسط: إذا كان المتوسط الوزني للبعد أو العبارة من ١,٤ إلي أقل من ٢,٦٠.
- قليل: إذا كان المتوسط الوزني من ١ إلي أقل من ١,٤.

عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

أولا: نتائج التحليل الخاصة باستجابات الطالبات حول وعيهن بقضايا حقوق المرأة في الإسلام

(١) النتائج الخاصة بوعي طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية حقوق المساواة.

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بقضية حقوق المساواة والتي يوضحها الجدول(٥).

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي :

- إن نسبة من إجمالي عينة الدراسة قد اتخذت موقف(متردد) من الوعي بقيمة المساواة، تراوحت ما بين (٤,١%)، (٢٢,٩%) ، وتشير هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطالبات لا يدركن يقينا أو ليس لديهن موقف واضح من المساواة، وبالتالي فالطالبة منهن ليس لديها قدر كبير من الوعي بقضية المساواة. وبالتالي فهي لا تدرك وجود المساواة من عدم وجودها، سواء في الثقافتين الإسلامية أو الغربية. ونسبة المترددات تلك ليست بالقليلة بالنسبة لطالبات يدرسن الأسس التشريعية التي تعتمدها الثقافة الإسلامية.
- أظهرت استجابات عينة الطالبات قدراً كبيراً من الوعي بحقوق المساواة في عدد قليل من العبارات التي تقيس وعيهن بالمساواة، حيث تراوح قيمة المتوسط الوزني لهذه

العبارات بين (٢,٧٩)، (٢,٩١) وتراوحت نسبة الموافقة بين (٨٣,٧%)، (٩٣,١%) وهي العبارات التي تشير إلى وعيهن بقضية المساواة في الإسلام من حيث مراعاتها لخصائص الجنسين، وإقرارها لوحدة الأصل الإنساني لكل من الرجل والمرأة، وكون الإسلام سبق كل الديانات السماوية في إقرار كل حقوق المرأة،وقد يرجع هذا الوعي المرتفع بما تضمنته هذه العبارات إلى قربها من الواقع الذي تعيشه الطالبات، ويلمسنه في حياتهن العملية وإلى قناعتهن الدائمة بسبق تشريعات الإسلام الديانات الأخرى.

- أظهرت استجابات عينة الطالبات وعياً متوسطاً في باقي العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بقيمة المساواة، حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (١,٦٤)، (٢,٥٩). وهذه الاستجابات تدل على حاجة هؤلاء الطالبات لزيادة مستوي الوعي لديهن، لأنها تمثل نقصاً واضحاً في ثقافتهن الإسلامية، حيث إن هذا الوعي المتوسط يتضمن عبارات تخص الثقافتين الإسلامية والغربية. وقد كانت الاستجابات (المتوسطة) والتي تختص بالثقافة الغربية، والتي لا تعرف عنها الطالبات الشيئ الكثير، حيث ظهر ذلك في تشتت استجابات الطالبات ما بين (موافق، متردد، معترض) في كل من العبارات التالية: المرأة لها ذمة مالية مستقلة عن الرجل في الغرب، والمساواة في المفهوم الغربي تعني التماثل التام بين الرجل والمرأة، وأن ذلك فيه إعلاء لقدر المرأة. وقد يرجع هذا الوعي المتوسط للطالبات بالثقافة الغربية إلى أن الدراسة بالمعاهد الأزهرية أو بجامعة الأزهر لا تهتم بالثقافة الغربية، وبنظرة الغرب إلى الإسلام، والتوجهات التي تحكم الثقافة الغربية عند تحليلها للقضايا الإسلامية، ومنها قضايا حقوق المرأة، فالطالبة – من خلال دراستها – مغيبة عن مثل هذه الرؤية، وعن تاريخ وواقع المرأة في الثقافة الغربية.

- أظهرت استجابات الطالبات وعياً (متوسط) بقضية المساواة في الثقافة الإسلامية فيما يختص بالعبارات وهي: المرأة كاملة الأهلية في الإسلام، وأن في التفريق بين شهادة

الرجل والمرأة انتقاص لها، حيث تراوحت نسب الموافقة أو المعارضة، حسب كون العبارة موجبة أو سالبة، بين(٦٨,٥%)، (٧٤,٣%). وهذه الاستجابات تشير إلى أن الوعي بقضية المساواة لدي هؤلاء الطالبات عينة الدراسة غير كاف، وأنهن لم يتطرقن لبحث هذه القضايا وبالتالي لم يبلورن اتجاهاً فكرياً إيجابياً نحوها.

- أظهرت نتائج استجابات الطالبات عينة الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بقضية المساواة. وهذا يؤكد تشتت الطالبات حيث أتت هذه الفروق أحياناً لصالح الموافقة في عبارات سالبة وتكون أحياناً لصالح الاعتراض في عبارات موجبة. وقد تكون موافقتهن أحياناً دالة على الوعي الكبير وفي أحيان أخري تشير إلى انخفاض مستوي الوعي لديهن.

- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى أن مستوي الوعي (متوسط) لإجمالي عينة الدراسة، حيث كانت قيمة الوزن النسبي لمحور حقوق المساواة ككل يساوي (٢,٣٠) وهذا يشير إلى أن وعي الطالبات (متوسط)، أي انخفاض الوعي العام لإجمالي عينة طالبات كلية البنات بحقوق المساواة بين الرجل والمرأة في الثقافة الإسلامية،مقارنة بالثقافة الغربية التي تدعم مفهوم التماثل بين الجنسين، وأن وعي الطالبات المنخفض بحقوق المساواة ينبئ بحاجة هؤلاء الطالبات إلى زيادة مستوي الوعي العام لديهن بحقوق المساواة للمرأة في الإسلام نظراً لمحورية حقوق المساواة واعتبارها الأساس الذي ترتكز عليه سائر حقوق المرأة في الإسلام. كما أن ارتباط قيمة المساواة بقيمة العدل والتي تمثل أساس فلسفة الإسلام يشير إلى تدني وعي الطالبات بتلك الفلسفة مما يستوجب إعادة النظر في صياغة مناهج التعليم بالجامعة.

جدول (٥): التكرارات والنسب المنوية وقيمة كا٢ والوزن النسبي حول وعي طالبات كلية البنات لإسلامية بجامعة الأزهر بقضية المساواة (ن=٤٦٧ طالبه)

م	العبارات	موافق		متردد		معترض		كا٢	المتوسط الوزنى	درجة الوعى
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	المساواة التي يريدها الغرب فيها إعلاء لقدر المرأة	٦٣	١٣,٥	٦٧	١٤,٣	٣٣٧	٧٢,٢	٣١٦,٩ **	٢,٥٩	متوسط
٢	المساواة في المفهوم الإسلامي تراعي خصائص الجنسين.	٤٣٣	٩٢,٧	٢٤	٥,٢	١٠	٢,١	٧٤١,٨**	٢,٩١	كبير
٣	المساواة في المفهوم الغربي تعني التماثل التام بين الرجل والمرأة.	٢٢٢	٤٧,٥	٩٩	٢١,٢	١٤٦	٣١,٣	٤٩,٥**	٢,١٦	متوسط
٤	يقرر الإسلام وحدة الأصل الإنساني للرجل والمرأة.	٣٩١	٨٣,٧	٥٥	١١,٨	٢١	٤,٥	٥٣٧,٤**	٢,٧٩	كبير
٥	المرأة كاملة الأهلية في الإسلام.	٣٢٠	٦٨,٥	٤٤	٩,٤	١٠٣	٢٢,١	٢٧١,٤ **	٢,٤٦	متوسط
٦	سبق الإسلام كل التشريعات في إقرار كل حقوق المرأة.	٤٣٥	٩٣,١	١٩	٤,١	١٣	٢,٨	٧٥١,٩**	٢,٩٠	كبير
٧	في التفريق بين شهادة الرجل والمرأة انتقاص لها.	٧٠	١٥	٥٠	١٠,٧	٣٤٧	٧٤,٣	٣٥٤**	٢,٥٩	متوسط.
٨	المرأة لها ذمة مالية مستقلة عن الرجل في الغرب.	٢٦٥	٥٦,٧	١٠٧	٢٢,٩	٩٥	٢٩,٤	١١٥,٦**	١,٦٤	متوسط
المتوسط الوزني لإجمالي المحور = ٢,٣٠ بدرجة متوسطة من الوعي										

٢) النتائج الخاصة بوعي طالبات كلية البنات الاسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية حقوق القوامة.

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بقضية حقوق القوامة، والتي يوضحها الجدول (٦).

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي:

- إن نسبة غير قليلة من إجمالي عينة الدراسة من الطالبات قد اتخذت موقف (متردد) من الوعي بقضية القوامة، تراوحت ما بين (٤,٥%)، (٢٤,٨%) من، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف قدرة الطالبات على اتخاذ موقف واضح من قضية القوامة.
- أظهرت استجابات عينة الطالبات قدراً جيداً وكبيراً من الوعي بقضية القوامة في عدد كبير من العبارات التي تقيس وعيهن بالقوامة، حيث تراوح قيمة المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٦٣)، (٢,٩٢) وتراوحت نسبة الموافقة بين (٧٦,٩%)، (٩٣,٨%) وهى العبارات التي تشير إلى أهم جوانب القوامة في الثقافة الإسلامية من حيث إنها لا تمثل تسلطاً للرجل في إدارة شئون الأسرة،والتي تبني العلاقات فيها على أساس المودة والرحمة،وان قوامة الرجل في الأسرة لا تحط من شأن المرأة، نظراً لأنها تمثل موضع اعتزاز للمرأة، وبخاصة في الأسر المتمسكة بالتقاليد الإسلامية، كما أن الطالبات أدركن سياسة الإسلام في علاج نشوز المرأة، وأن ذلك العلاج يتمشي مع الفروق الفردية بين النساء،والتي ترجع إلى الاختلاف في البيئة، وإلى عوامل الوراثة والتربية.كما كان وعيهن كبيراً بالإهانة التي تلاقيها المرأة في المجتمعات الغربية، ولعل ذلك يرجع إلى اعتبارهن تبذل المرأة الغربية- بالقياس إلى

المرأة المسلمة- لوناً من الإهانة لكرامة المراة، كما كان ثقتهن بالشريعة الإسلامية وراء إدراكهن لرفض الإسلام لأي ضرر بالمرأة.

- أظهرت استجابات عينة الطالبات وعياً متوسطاً في باقي العبارات، أو المؤشرات،التي تقيس وعيهن بقضية القوامة،وهذه العبارات تختص بقوامة الرجل على المرأة تكليفاً ومسئولية تجاهها، والقوامة تمثل تسلطاً للرجل في إدارة شئون الأسرة، وأن دخل المرأة الاقتصادي يحول دون قوامة الرجل، حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٤٠)، (٢,٥٩)، كما تراوحت النسب المئوية بين (٥٨%)، (٧٢,٤%). ولعل الوعي المتوسط بتلك العبارات يرجع إلى عدم دراسة الطالبات لموضوع القوامة بالعمق المناسب لأهمية ذلك الموضوع.

- أظهرت نتائج استجابات الطالبات عينة الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بقضية القوامة لصالح الاستجابة موافق في العبارات ذات الاتجاه الموجب، ولصالح الاستجابة معترض في العبارات ذات الاتجاه السالب.

- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى أن مستوي الوعي كبير لإجمالي محور القوامة حيث كانت قيمة المتوسط الوزني للمحور ككل يساوي (٢,٦٧) وهذا يشير إلى ارتفاع وعي عينة طالبات كلية البنات بقضية القوامة في الثقافة الإسلامية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عماد عبد اللطيف، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى ارتفاع وعي طلاب التعليم الجامعي لقضية القوامة في الثقافة الإسلامية.

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا٢ والوزن النسبي حول وعي طالبات كلية البنات الإسلامية بجامعة الأزهر بقضية القوامة (ن=٤٦٧ طالبه)

م	العبارات	موافق		متردد		معترض		كا٢	المتوسط الوزني	درجة الوعى
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	تعد قوامة الرجل على المرأة في الإسلام تكليفا ومسئولية تجاهها.	٣٣٨	٧٢,٤	٧١	١٥,٢	٥٨	١٢,٤	••٣٢٠,٩	٢,٥٩	متوسط
٢	تمثل القوامة تسلط الرجل في إدارة شئون الأسرة.	٨٧	١٨,٦	٨٤	١٨	٢٩٦	٦٣,٤	••١٨٩,٨	٢,٤٥	متوسط
٣	الإضرار بالزوجة محرم في الشريعة الإسلامية.	٤٣٧	٩٣,٦	١٥	٣,٢	١٥	٣,٢	••٧٦٢,٧	٢,٩٠	كبير
٤	المرأة في الغرب لا تتعرض لأي لون من ألوان الإهانة.	٥٢	١١,١	٦٦	١٤,٢	٣٤٩	٧٤,٧	••٣٦٠,٨	٢,٦٣	كبير
٥	دخل المرأة الاقتصادي يحول دون قوامة الرجل.	٨٠	١٧,٢	١١٦	٢٤,٨	٢٧١	٥٨	••١٣٢,٣	٢,٤٠	متوسط
٦	يراعي الإسلام اختلاف الطباع والميول والظروف البيئية عند علاج نشوز المرأة.	٣٥٩	٧٦,٩	٨٠	١٧,١	٢٨	٦	••٤٠٧,١	٢,٧٠	كبير
٧	إن قوامة الرجل للمرأة في الإسلام ليس فيها ما يحط من شأن المرأة.	٤٠١	٨٥,٩	٢٤	٥,١	٤٢	٩	••٥٨١,٠٢	٢,٧٦	كبير
٨	تساعد القوامة في حسن إدارة شئون الأسرة.	٤٣٨	٩٣,٨	٢١	٤,٥	٨	١,٧	••٧٦٨,٦	٢,٩٢	كبير
المتوسط الوزني لإجمالي المحور = ٢,٦٧ بدرجة كبيرة من الوعي										

(٣) النتائج الخاصة بوعي طالبات كلية البنات الاسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية عمل المرأة.

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بقضية حقوق عمل المرأة، والتي يوضحها الجدول (٧).

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي :

- إن نسبة من إجمالي عينة الدراسة قد اتخذت موقف (متردد) من الوعي بقضية عمل المرأة، تراوحت ما بين (١,٥%)، (٤٥,٤%)، وتشير هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الطالبات ليس لديهن معلومات كافية عن حدود عمل المرأة في الإسلام، حيث إن موقفهن غير واضح. وقد يرجع ذلك إلى اعتبار بعض علماء الإسلام، إن عمل المراة خارج أسرتها إنما يكون لضرورة، لأنها غير مطالبة بالإنفاق على نفسها أو أسرتها.بينما يعتبره علماء آخرون ضرورة أملتها طبيعة العصر وضرورة مشاركة المرأة في نهضة المجتمع.
- أظهرت استجابات إجمالي عينة الطالبات قدراً جيدا من الوعي بحقوق عمل المرأة في الإسلام في عدد من العبارات هي: أن الإسلام لا يمنع عمل المرأة ما دامت في حاجة إليه والتي وافقت عليها الطالبات بنسبة (٩٥,٩%)، وعمل المرأة في الإسلام يكون في إطار القيم الإسلامية بنسبة موافقة (٩٥,٣%)، وأن خير عمل تعمل فيه المرأة هي رعاية بيتها وأولادها وزوجها، بنسبة موافقة (٨٦,٨%)، وأن للمرأة نفس أجر الرجل عند أداء أي عمل في الإسلام، بنسبة موافقة (٨٢%). ونسبة الموافقة على العبارات السابقة، رغم أنها عالية بدرجة كبيرة، إلا أن الباحثين كانا يتوقعان عدم تردد الكثير

من الطالبات في حكمهن الايجابي على هذه العبارات، لما تحمله من دلاله على احترام الإسلام لعمل المرأة.

- أظهرت استجابات عينة الطالبات مستوي متوسطاً من الوعي بحقوق عمل المرأة في الإسلام، فيما يتعلق بالعبارات الآتية: الإسلام لا يمنع المرأة من مزاولة أي عمل سياسي، بنسبة موافقة (٦٢,٧%)، الإسلام لا يمنع تولي المرأة المناصب العليا في المجتمع، بنسبة موافقة (٦٨,٥%)، وهذا يؤكد عدم اهتمام المقررات الدراسية بجامعة الأزهر بهذه المؤشرات الدالة على حدود عمل المرأة، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذهبت إليه دراسة (صفاء سيد محمود، ٢٠٠٣) من أن هناك قصوراً واضحاً في توعية المرأة بحقها في المشاركة السياسية وذلك في مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية.

- تشتت استجابات الطالبات حول بعض العبارات في الاستجابات الثلاث (موافق، متردد، معترض) وخاصة العبارات المتعلقة بالثقافة الغربية وهي: فكرة المساواة بين المرأة والرجل في الأجر مصدرها غربي، وانه إلى وقت قريب في الغرب لم يكن للمرأة نفس أجر الرجل على العمل الواحد،وهذا يؤكد عدم وجود مستوي موحد من الوعي لدي الطالبات وقد يرجع ذلك إلى قلة اهتمام الدراسة بجامعة الأزهر بالثقافة الغربية، واهتمامها فقط بالعلوم الإسلامية، حيث أن الإعداد الجيد لهؤلاء الطالبات يتطلب الإلمام بعض جوانب الحياة الاجتماعية في الغرب، حتى يتمكن من الرد على الشبهات التي يثيرها الغرب حول تفرقة الإسلام بين حقوق الرجل والمرأة في العمل.

- يلاحظ من خلال قيمة المتوسط الوزني للعبارات أن أعلى عبارة حصلت عليها إجمالي عينة الطالبات على وعي كبير بحقوق عمل المرأة في الإسلام هي: الإسلام لا يمنع

عمل المرأة ما دامت في حاجة إليه، حيث حصلت على متوسط وزني (٢,٩٣)، وقد يرجع ذلك إلى إجماع علماء الإسلام على جواز خروج المرأة للعمل إذا كانت في حاجة إليه.لما يُفهم من قصة سيدنا موسي مع الفتاتين، كما وردت في القرآن الكريم. وأن أقل وعي لدي الطالبات كان خاصاً بالعبارة: حتى وقت قريب في الغرب لم يكن للمرأة نفس أجر الرجل على العمل الواحد، حيث حصلت على متوسط وزني (١,٨٣).

- أظهرت النتائج بالنسبة لجميع عبارات حقوق عمل المرأة أن قيمة كا٢ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات حول الوعي بقضية عمل المرأة.
- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى أن مستوي الوعي (متوسط) لإجمالي عينة الدراسة حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور عمل المرأة ككل يساوي (٢,٥٧)، وقد يتطلب ذلك دراسة الطالبات لموضوع عمل المرأة في الإسلام دراسة متعمقة تجمع بين الأصالة والمعاصرة.

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية وقيمة كا٢ والوزن النسبي حول وعي طالبات كلية البنات الإسلامية بجامعة الأزهر بقضية عمل المرأة(ن=٤٦٧ طالبه)

م	العبارات	موافق		متردد		معترض		كا٢	المتوسط الوزني	درجة الوعى
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	الإسلام لا يمنع تولي المرأة للمناصب العليا في المجتمع.	٣٢٠	٦٨,٥	٥٨	١٢,٤	٨٩	١٩,١	**٢٦٣,٣	٢,٤٩	متوسط
٢	الإسلام لا يمنع عمل المرأة ما دامت في حاجة إليه.	٤٤٨	٩٥,٩	٧	١,٥	١٢	٢,٦	**٨٢٣,٦	٢,٩٣	كبير
٣	إن خير عمل تعمل فيه المرأة هي رعاية بيتها وأولادها وزوجها.	٤٠٦	٨٦,٩	٣٥	٧,٥	٢٦	٥,٦	**٦٠٤,١	٢,٨١	كبير
٤	للمرأة نفس أجر الرجل عند أداء أي عمل في الإسلام.	٣٨٣	٨٢	٤٥	٩,٦	٣٩	٨,٤	**٤٩٨,١	٢,٧٤	كبير
٥	الإسلام لا يمنع المرأة من مزاولة أي عمل سياسي.	٢٩٣	٦٢,٧	١٠١	٢١,٦	٧٣	١٥,٧	**١٨٤,٣	٢,٤٧	متوسط
٦	عمل المرأة في الإسلام يكون في إطار القيم الإسلامية.	٤٤٥	٩٥,٣	١٦	٣,٤	٦	١,٣	**٨٠٦,٩	٢,٩٤	كبير
٧	كان للمرأة دور اقتصادي في صدر الإسلام.	٣٧١	٧٩,٤	٨٠	١٧,٢	١٦	٣,٤	**٤٥٩,٩	٢,٧٦	كبير
٨	فكرة المساواة بين الرجل والمرأة في الأجر مصدرها غربي.	١٣٧	٢٩,٤	١٢٩	٢٧,٦	٢٠١	٤٣	**٢٠,١	٢,١٣	متوسط
٩	من وقت قريب فى الغرب لم يكن للمرأة نفس أجر الرجل على العمل الواحد.	٨٨	١٨,٨	٢١٢	٤٥,٤	١٦٧	٣٥,٨	**٥٠,٦	١,٨٣	متوسط
المتوسط الوزني لإجمالي المحور = ٢,٥٧ .بدرجة متوسطة من الوعي										

٤) نتائج وعي طالبات كلية البنات الاسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية الحجاب

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بقضية الحجاب ،والتي يوضحها الجدول(٨)

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي :

- إن نسبة من إجمالي عينة الطالبات قد اتخذت موقف (متردد) من قضية الحجاب، وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (٢,٤%)، (١٦,١%)، وهذا يشير إلى قلة وعي هؤلاء الطالبات المترددات، بما تثيره الثقافة الغربية من شبهات حول قضية الحجاب.
- أظهرت استجابات الطالبات مستوي كبيراً من الوعي في بعض العبارات، أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بقضية الحجاب حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٨٢)، (٢,٩٢) وهذه العبارات تناولت نص القرآن الكريم صراحة على ارتداء الحجاب، وأنه عبادة وليس عادة، وأنه لا يعوق المرأة المسلمة عن أداء دورها في تنمية المجتمع. وتراوحت نسبة الموافقة على العبارات الموجبة أو الاعتراض على العبارة السالبة بين (٨٨,٩%)، (٩٤,٦%). ويشير الوعي الكبير لغالبية عينة الدراسة من الطالبات إلى اقتناع الطالبات بأن حجاب المرأة عبادة أوجبها الله عز وجل على المرأة، وأنه لا يؤثر على دورها في المشاركة الفعالة في بناء المجتمع أو المساعدة في دفع عجلة التنمية الاقتصادية.
- أظهرت استجابات الطالبات مستوى متوسطاً من الوعي في باقي العبارات التي تقيس وعيهن بقضية الحجاب، حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٤٠)،

(٢,٥٧) وهذه العبارات تناولت مدي احترام الغرب للخصوصية الثقافية للآخر، في الملبس، وربط الغرب بين الحجاب والإرهاب، استطاعة الطالبات إيجاد ردود قاطعة بخصوص قضية حجاب المرأة في الإسلام. ويشير هذا إلى أن الطالبات ليس لديهن وعي كافٍ بالثقافة الغربية التي تهتم بقضية الحجاب، فقد منعت فرنسا ارتداء الحجاب في المدارس والجامعات، فالغرب يدعي أن الحجاب بدعة اخترعها المسلمون في هذا العصر وينكرون أنه أمر إلهي،بل لا يعتبرونه مندرجاً تحت حرية المرأة في اختيار زيها.

- أظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تناولت قضية الحجاب أن قيمة قيمه كا٢ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات حول الوعي بقضية الحجاب.

- ويلاحظ من خلال قيمة المتوسط الوزني للعبارات أن أعلى عبارة حصلت على وعي كبير بقضية الحجاب في الإسلام هي: الحجاب يعوق عمل المرأة عن أداء دورها في تنمية المجتمع، حيث حصلت على متوسط وزني (٢,٩٢)، وذلك لأن الطالبات يدركن من خلال واقعهن المعاش أن الحجاب لا يحول دون أداء المرأة لوظيفتها،بل قد يكون مساعداً لها لأداء دورها في المجتمع بعيداً عن المضايقات التي يتسبب فيها التبرج. وأن أقل عبارة حصلت فيها الطالبات على وعي قليل هي: الغرب يحترم الخصوصيات الثقافية للآخر في الملبس، حيث حصلت على متوسط وزني (٢,٤٠).

- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى ارتفاع مستوي الوعي لغالبية عينة الدراسة من الطالبات بجامعة الأزهر، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور الحجاب ككل يساوي (٢,٧٠)، مما يدل على وجود فهم مقبول ومطمئن عن وعي الطالبات بهذه القضية.

جدول (٨)

(٥) نتائج وعي طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية الميراث

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بدلالات قضية الميراث، والتي يوضحها الجدول (٩).

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي:

- إن نسبة من إجمالي عينة الطالبات قد اتخذت موقف(متردد) من دلالات قضية الميراث وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (١,٣%)، (١٥,٢%)، وهذا يشير إلى قلة وعي هؤلاء الطالبات المترددات بقضية الميراث في الثقافة الإسلامية.
- أظهرت استجابات الطالبات مستوى كبيراً من الوعي بهذه العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بالميراث حيث تراوحَ المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٦٢)، (٢,٩٥) وهذه العبارات تتعلق بمسئولية الرجل في الإنفاق على المرأة ،وأن المرأة الثرية لا يسقط حقها في إنفاق الرجل عليها،وتميز الإسلام عما سبقه من ديانات في قضية ميراث المرأة، وأن من التكامل الاجتماعي في النظام الإسلامي أن يكون نصيب الرجل ضعف نصيب المرأة كما قررت الشريعة، وتراوحت نسبة الموافقة على العبارات الموجبة أو الاعتراض على العبارة السالبة بين (٧٠,٩%)، (٩٧%). وقد يرجع الوعي المرتفع بهذه العبارات لكونها واقعاً تعيشه الطالبات في المجتمع الإسلامي،كما أنهن على دراية بأن بعض شركائهن في الوطن من المسيحيين يحتكمون إلى نظام الميراث الإسلامي لفض نزاعاتهم ثقة في عدالة هذا النظام.

- أظهرت استجابات الطالبات مستوي متوسطاً من الوعي في العبارات الأتية: نصيب الرجل ضعف نصيب المرأة دائما في الشريعة الإسلامية بمتوسط وزني قدره (١,٦٦) ونسبة موافقة (٦٣,٨%)، وهذا الاتفاق للرأي لدي غالبية عينة الطالبات يشير إلى حاجة هؤلاء الطالبات إلى زيادة وعيهن بقضية الميراث، حيث أن هذه النقطة بالذات هي المحور للشبهات التي تثار حول قضية الميراث، ويتم الانطلاق منها بعد ذلك للطعن في قضية المساواة، وعدم إدراك الطالبات بأن هناك حالات محدودة يكون فيها نصيب الذكر ضعف نصيب الأنثي في الميراث وأن غالبية الحالات تأخذ فيها الأنثي مثل الذكر أو أكثر، وعدم الإدراك هذا قد يلقي باللائمة على المقررات الدراسية التي لم تتعمق في دراسة هذه القضية الهامة.
- كما أظهرت غالبية الطالبات مستوي متوسطاً من الوعي فيما يخص أن التفاوت في المسئولية يقتضي تفاوتاً في الميراث، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط وزني(١,٨٦) بنسبة اتفاق (٣٥,٣%)، ويشير هذا إلى حاجة الطالبات إلى زيادة وعيهن بأن الرجل تقع عليه مسئوليات أكبر من المرأة عند الزواج وما بعد الزواج في الإنفاق على المرأة، وعلى الأسرة بأكملها وأن الدين الإسلامي لا يلزم المرأة بالإنفاق على البيت إلا برغبة منها. وهناك تناقضاً بين موافقة غالبية الطالبات على العبارة الأولي بنسبة (٩٧%)، واعتراضهن على عبارة أخري تشير إلى التفاوت في المسئولية تقتضي التفاوت في الميراث بنسبة (٤٩,٥%) مما يشير إلى أن ضعف إدراك الطالبات في فهم هذه القضية مما يجعلهم فريسة سهلة لدى أعداء الإسلام الذين يحاولون النيل من الإسلام ومدخلهم لذلك ضرورة أن يكون حق المرأة في الميراث مثل الرجل. كما أظهرت الطالبات مستوي (متوسط) من الوعي فيما يتعلق بأن

المساواة بين الرجل والمرأة في الميراث تتفق مع مبادئ الشريعة الإسلامية بمتوسط وزني قدرة (٢,٤٨). ويشير ذلك إلى تردد الطالبات في إبداء رأيهن حول قضية هامة من قضايا الميراث في الشريعة الإسلامية.

- أظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تقيس حقوق المرأة في الميراث أن قيمة قيمه كا٢ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بحقوق الميراث، وهذه الفروق قد تكون بالموافقة لصالح عبارات موجبة، وقد تكون أحياناً لصالح عبارات سالبة، مما يشير إلى تشتت استجابات الطالبات وعدم ثقتهن في فهمهن لقضية الميراث.
- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى مستوي متوسطاً من الوعي لغالبية عينة الدراسة من الطالبات بجامعة الأزهر حول قضية الميراث، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور الميراث ككل يساوي (٢,٤٥)، مما يشير على وجود خلل في العملية التعليمية وانه رغم دراسة المواريث في المعاهد الأزهرية والتعليم الجامعي، إلا أن الدراسة – فيما يبدو – لم تكن بالعمق المناسب الذي يربط بين قضية المواريث وفلسفة الإسلام في المساواة بين الرجل والمرأة.

جدول (٩)

(٦) نتائج وعي طالبات كلية البنات الاسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية الدور الأسري للمرأة

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بدلالات الدور الأسري للمرأة، والتي يوضحها الجدول (١٠).

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي :

- إن نسبة من إجمالي عينة الطالبات قد اتخذت موقف (متردد) من دلالات الدور الأسري للمرأة،وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (١,٩%)، (١٩,٢%)، وهذا يشير إلى قلة وعي هؤلاء الطالبات بالدور الأسري للمرأة التي تؤكد عليها الثقافة الإسلامية.
- أظهرت استجابات الطالبات مستوي كبيراً من الوعي في العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بالدور الأسري حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٦٩)، (٢,٩٣) وهذه العبارات تتعلق بأن تربية الأبناء مسئولية مشتركة بين الرجل والمرأة،وان الإسلام يكافئ المرأة على أداء دورها الأسري باعتباره من أعظم أعمال البر،ومدى محافظة الغرب على النمط التقليدي للأسرة ،وتراوحت نسبة الموافقة على العبارات الموجبة أو الاعتراض على العبارة السالبة بين (٧٦,٦%)، (٩٥,٧%)، وقد يرجع الوعي بشراكة الرجل والمرأة في تربية الأبناء وان أداء المرأة لرسالتها في أسرتها يقابله الثواب العظيم من الله عز وجل، يرجع ذلك إلى تشرب واقع الأسرة المسلمة بالثقافة الإسلامية في هذا الجانب وأن الوعي المرتفع بعدم محافظة الثقافة الغربية على النمط التقليدي للأسرة يرجع إلى ما ترسخ في الأذهان عن خروج الغرب عن المألوف من التقاليد.

- أظهرت استجابات الطالبات بمستوي متوسطاً من الوعي في العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بالدور الأسري حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٤٩)، (٢,٥٨) وهذه العبارات تتعلق بأن دور الحضانة عوضت فقدان الطفل لحنان الأم ورعايتها،وان خروج المرأة للعمل يزيد من الضغوط النفسية للأسرة، أهم أدوار المرأة الاجتماعية هو دورها الأسري في المجتمع الغربي،وبالرغم من أهمية العبارات السابقة في فهم قيمة الدور الأسري للمرأة إلا أن بعض الطالبات لديهن وعي متوسط حولها، مما يشير إلى حاجة طالبات جامعة الأزهر إلى مزيد من الوعي حول هذه الحقوق التي تتعلق بفهمهم لكل من الثقافتين الإسلامية والغربية،وأن خروج المرأة للعمل له العديد من الآثار السلبية على التنشئة الاجتماعية للأطفال، والتي لا تستطيع تلافيها دور الحضانة.
- أظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تقيس الدور الأسري للمرأة أن قيمة قيمه كا٢ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بقضية الدور الأسري للمرأة.
- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى ارتفاع مستوي الوعي لغالبية عينة الدراسة من الطالبات بجامعة الأزهر حول الدور الأسري للمرأة، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور الدور الأسري للمرأة ككل يساوي (٢,٦٩)، مما يدل على وجود مستوي وعي جيد لدي الطالبات بهذه الحقوق، ويدل هذا الوعي الكبير للطالبات بالدور الأسري على الترابط الذي مازال موجوداً في المجتمع المصري الإسلامي، وأن المرأة المسلمة تقوم بدور كبير في الحفاظ على هذا الترابط، وهو ما بدأت الثقافة الغربية في المعاناة من افتقاده.

جدول (١٠)

(٧) نتائج وعي طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية تعدد الزوجات

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بدلالات قضية تعدد الزوجات، والتي يوضحها الجدول (١١).

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي :

- إن نسبة من إجمالي عينة الطالبات قد اتخذت موقف (متردد) من دلالات قضية تعدد الزوجات، وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (٣%)، (٢٣,١%)، وهذا يشير إلى انخفاض قدرة هؤلاء الطالبات على اتخاذ موقف حاسم بشأن هذه العبارات المتعلقة بتعدد الزوجات.
- أظهرت استجابات الطالبات مستوي كبيراً من الوعي في عبارات أو مؤشرات تقيس وعيهن بتعدد الزوجات، حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (٢,٦٨)، (٢,٩٢) وهذه العبارات تتعلق بإباحة الإسلام تعدد الزوجات عند الحاجة إليه،التعدد موجود في الغرب، ولكن بصورة غير شرعية، تنص الشريعة الإسلامية على تعدد الزوجات ولكن بشروط، وتراوحت نسبة موافقة الطالبات على هذه العبارات بين (٧٩%)، (٩٤,٦%)، مما يشير إلى الوعي المرتفع للطالبات في هذه العبارات التي تتضمن مفهوم التعدد الذي أباحه الإسلام، فهو له مبرراته في ظل وجود شروط ومعايير وضعها الإسلام، وأيضا أدركت الطالبات، بالرغم من انتقاد الثقافة الغربية للإسلام في إباحته لتعدد الزوجات أن التعدد موجود بصورة واقعية في الغرب لكن خارج الإطار الشرعي للأسرة، ولعل ذلك يرجع إلى ما اشتهر به الغرب وأصبح من عموميات الثقافة.

- أظهرت استجابات الطالبات مستوى متوسطاً من الوعي في العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بقضية تعدد الزوجات، حيث تراوح المتوسط الوزني لهذه العبارات بين (١,٦١)، (٢,٥٩) وهذه العبارات تتعلق بمعالجة التعدد للمشكلات الاجتماعية، رفض الغرب للتعدد بحجة المساس بكرامة المرأة، وان تشريع التعدد جاء مع الإسلام، وان التعدد لا يتوافق مع واقع الحياة وظروفها، وان التعدد ليس في صالح الرجل فقط بل هو في صالح المرأة أيضا، وقلة الوعي بهذه العبارات يشير إلى حاجة الطالبات لدراسة متخصصة ومتعمقة في هذه القضية.
- أظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تقيس قضية تعدد الزوجات أن قيمة قيمه كا٢ دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بقضية التعدد.وكانت هذه الفروق لصالح الموافقة في عبارات اتجاهها موجب، وأحيانا أخرى اتجاهها سالب مما يشير إلى تشتت استجابات الطالبات وضعف قدرتهن على الدفاع عما يثيره الغرب من شبهات على الثقافة الإسلامية.
- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى أن مستوي الوعي لديهن متوسطاً حول قضية تعدد الزوجات، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور تعدد الزوجات ككل يساوي (٢,٤٠)، مما يشير إلى أن الطالبات ليس لديهن فهم كبير للأسس النظرية التي انطلق منها التشريع الإسلامي في إباحته المشروطة لتعدد الزوجات وأن إباحة التعدد تعالج مشاكل اجتماعية لا تخص الرجل فقط، بل هي تتعلق أيضا بالمرأة والحفاظ على إنسانيتها وكرامتها، وإن إباحة التعدد تتفق مع واقع الحياة، وتستجيب لظروفها المتغيرة.

جدول (١١)

٨) نتائج وعي طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر بقضية الطلاق

فيما يلي عرض وتفسير استجابات طالبات كلية البنات بأسيوط حول الوعي بدلالات الطلاق، والتي يوضحها الجدول (١٢).

بالنظر إلى الجدول يتضح لنا ما يلي:

- إن نسبة من إجمالي عينة الطالبات قد اتخذت موقف(متردد) من دلالات قضية الطلاق، وقد تراوحت نسبة هذه العبارات بين (١,٣%)، (٣٤%)، وهذا يشير إلى انخفاض وعي هؤلاء الطالبات بقضية الطلاق، وعدم قدرتهن على اتخاذ موقف حاسم بشأن هذه العبارات.
- أظهرت استجابات الطالبات مستوي كبيراً من الوعي في عبارتين من العبارات أو المؤشرات التي تقيس وعيهن بقضية الطلاق، حيث كان المتوسط الوزني لهاتين العبارتين (٢,٨٦)، (٢,٩٥) وهما :الالتزام بالشروط الإسلامية عند الزواج يمثل وقاية من حدوث الطلاق، بنسبة موافقة(٩٧%)، ومن حق المرأة أن تخلع زوجها بدون أي مبرر شرعي بنسبة اعتراض(٩٠,٦%). وهاتان العبارتان لا تكفيان للاطمئنان على أن الطالبات لديهن وعي مكتمل بقضية الطلاق فهاتان العبارتان يدخلان ضمن عموميات الثقافة الإسلامية وليس في الجانب المتخصص منها.
- أظهرت استجابات الطالبات في العبارة "الغرب لجأ للطلاق لحل المشاكل المستعصية في الأسرة انه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابتهن، حيث كانت قيمة كا٢ =٥,٧٧ وهي غير داله إحصائياً مما يشير إلى تخبط تشتت استجابات الطالبات في إبداء رأيهن حول هذه العبارة.

- أظهرت استجابات الطالبات مستوي متوسطاً من الوعي في العبارات التي تقيس وعيهن بقضية الطلاق، وهذه العبارات تتعلق بأن الطلاق في الإسلام يعتبر حلا أخيراً للمشكلات الأسرية، بنسبة موافقة (١٧,٢%) مما يشير إلى أن الطالبات لديهن فهم خاطئ لقضية الطلاق في الإسلام، وانه يمثل آخر مرحلة يمكن اللجوء إليها بعد بذل جميع السبل الممكنة في الإصلاح بين الزوجين، ولكن يبدو أن الطالبات حكمت على هذه العبارة بعاطفة المرأة وليس بالدليل الصحيح الموجود في الشرع، مما قد يدل على وجود خلل في الطريقة التي تمت بها معالجة قضية الطلاق في المقررات التعليمية، وفي التثقيف العام.

- كما أظهرت الطالبات أيضاً مستوي متوسطاً من الوعي في العبارة التي تتعلق بأن الطلاق في الإسلام يمثل إهداراً لكرامة المرأة، فقد أبدت الطالبات موافقتهن على هذه العبارة بنسبة (٧٣,٩%) وهذه نتيجة خطيرة تنم على تدني مستوي وعي الطالبات بهذه القضية، وتتفق توجهات الطالبات في هذه العبارة مع العبارة السابقة بأن بعض الطالبات رفضن الطلاق سواء أكان حلا أخيراً للمشكلات الأسرية أو أنه يمثل إهداراً لكرامة المرأة. بالرغم من أن الباحثين كانا يتوقعا أن الطالبات سيكون حكمهن مبنياً على الوعي وليس على مشاعرهن الخاصة، فيبدو أنهن عبرن عما بداخلهن، وبشعورهن الحقيقي الذي يرفض تماماً كلمة امرأة مطلقة مهما كانت الأسباب، حتى ولو استحالت العشرة بين الزوجين.فمن غير المتوقع أن ترفض طالبات جامعة الأزهر الطلاق في الوقت الذي لجأت إليه بعض الدول الغربية كحل أخير للمشكلات الأسرية بين الزوجين.

- أظهرت استجابات الطالبات مستوي قليل من الوعي في العبارة التي تتعلق بأن الإسلام أول دين سماوي شرع الطلاق بمتوسط وزني (١,٤٢) وبنسبة موافقة (٧١,٣%)

ويشير هذا إلى تدني المعرفة لدي الطالبات بهذه العبارة لأن الدين الإسلامي لم يكن أول دين سماوي شرع الطلاق فقد سبقته في ذلك الشرائع السابقة، وأن إلغاءه من هذه الشرائع كانت نتيجة للتحريف الذي لحق بهذه الشرائع. وقد تشير هذه النتيجة إلى أن الدراسة بجامعة الأزهر لا تستوفي مثل هذه القضايا بحثاً من جميع جوانبها، بالرغم من أن معظم طالبات عينة الدراسة الحالية ينتمين إلى تخصصات الشريعة الإسلامية وأصول الدين، وهذا يشير إلى أنهن غير قادرات رد ما يثار حول قضية الطلاق من شبهات.

- أظهرت النتائج بالنسبة لجميع العبارات التي تناولت قضية الطلاق أن قيمة قيمه كا٢ دالة عند مستوى ٠,٠١، في كل العبارات، ما عدا العبارة الخاصة بلجوء الغرب للطلاق لحل المشاكل المستعصية في الأسرة، مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات الطالبات (موافق، متردد، معترض) حول الوعي بحقوق الطلاق. ولكن هذه الفروق تكون أحياناً لصالح الموافقة في عبارات اتجاهها موجب وأحيانا أخرى اتجاهها سالب، مما يشير إلى تشتت استجابات الطالبات، وضعف قدرتهن على اتخاذ موقف واضح تجاه هذه القضية.
- وبصفة عامة تشير استجابات الطالبات إلى مستوي الوعي لديهن متوسطاً حول قضية الطلاق، حيث كانت قيمة المتوسط الوزني لمحور الطلاق ككل يساوي (٢,٤٥)، مما قد يدل على الطالبات ليس لديهن القدرة على التصدي لمناقشة هذه القضية والدفاع عن موقف الإسلام منها، وبالتالي فهذه القضية تحتاج إلى رفع مستوي الوعي لديهن ولا يكون ذلك إلا من خلال المقررات الدراسية والندوات التثقيفية بالجامعة.

جدول (١٢)

وفيما يلي يبين الجدول (١٣) متوسطات الدرجات والمتوسط الوزني ودرجة الوعي لقضايا حقوق المرأة في الإسلام والوعي العام (الكلي) بهذه القضايا.

جدول (١٣)

المتوسط الوزني لقضايا حقوق المرأة في الإسلام ودرجة الوعي بها

قضايا حقوق المرأة	ن	متوسط الدرجات	المتوسط الوزني	درجة الوعي
١-المساواة	٨	١٨,٤١	٢,٣٠	متوسط
٢- القوامة	٨	٢١,٣٩	٢,٦٧	كبير
٣-عمل المرأة	٩	٢٣,١٢	٢,٥٧	متوسط
٤-الحجاب	٦	١٦,١٩	٢,٧٠	كبير
٥-الميراث	٧	١٥,٦	٢,٢٣	متوسط
٦-الدور الأسري	٦	١٦,١٤	٢,٦٩	كبير
٧-تعدد الزوجات	٨	١٩,٢٣	٢,٤	متوسط
٨-الطلاق	٦	١٢,١٢	٢,٠٢	متوسط
الوعي العام	٥٨	١٤٢,٢	٢,٤٥	متوسط

- يوضح الجدول السابق (١٣) أن إجمالي عينة طالبات كلية البنات جامعة الأزهر (ن=٤٦٧) لديهن وعي كبير في عدد قليل من قضايا حقوق المرأة في الإسلام، وهي: القوامة، والدور الأسري للمرأة، والحجاب، مما يشير إلى أن الطالبات لديهن القدرة على الوقوف في وجه الشبهات التي يثيرها الغرب تجاه هذه القضايا.كما يشير أيضاً

هذا الوعي الكبير إلى آن الطالبات أيدن أن الإسلام أعطي الرجل الحق في القوامة، لأن الرجل غالباً لا يندفع وراء عواطفه كالمرأة، كما أن الرجل مكلف بالإنفاق على المرأة والمحافظة على شئونها ورعايتها دون أي تسلط، وان هذه القوامة لا تهدر شيئا من كرامة المرأة المسلمة، وكما أن الله سبحانه وتعالي خلق المرأة من طبيعة تتيح لها القيام بأعمال أخرى، تقوم عليها الحياة في المجتمع، وهو دورها الأسري في رعاية أطفالها، والذي يساعد على بناء الأمة المسلمة الصالحة. كما أن الوعي الكبير للطالبات بقضية الحجاب مطمئن، لأنها قضية يثيرها الغرب في الوقت الحالي، خوفاً من تزايد عدد الفتيات اللاتي يرتدين الحجاب في الغرب مما يدل على انتشار الدين الإسلامي الذي أصبح العدو الأول الآن للغرب بعد انهيار الشيوعية. لذا لجأ الغرب إلى الربط بين الحجاب والإرهاب لمحاربة انتشار الدين الإسلامي، فوعي الطالبات تجاه هذه القضايا الثلاث لا يجعلهن عرضة للتأثر بما يثيره الغرب تجاهها.

- بينما يبين الجدول أن وعي الطالبات بباقي القضايا على درجة متوسطة، وهي: المساواة، وعمل المرأة، والميراث، وتعدد الزوجات، والطلاق، وبصفة عامة فإن الوعي العام أيضاً بهذه القضايا درجته متوسطة. وهذه الدرجة المتوسطة تشير إلى أن الطالبات ليس لديهن قدرة كبيرة على مناقشة هذه القضايا، بالرغم من أن الطالبات قَضَيْن سنوات تعليمهن ما بين المعاهد الأزهرية وجامعة الأزهر، إلا أنهن يترددن في إبداء رأيهن حول حقوق المساواة بين الرجل والمرآة التي شرعها الإسلام، فالتفريق بين الرجل والمرأة في الشهادة لا يمثل انتقاصاً لها، فالله تعالي خلقها ذات طبيعة عاطفية، وبالتالي لا يمكن الاطمئنان لشهادة امرأة واحدة في الأمور التي لا تتفق وطبيعة المرأة واهتماماتها، ولكن الاطمئنان يكون في شهادة امرأتين.

كما تبين النتائج أيضا تردد إجمالي الطالبات في إبداء رأيهن حول قضية عمل المرأة بالرغم من أن الإسلام وضع ضوابط لعمل المرأة التي لم تستطيع الطالبات إدراكهن وهي أن يكون العمل موافق لطبيعة المرأة وأنوثتها كالعمل في التدريس ورعاية الأطفال، وغير من الأعمال ولا يتعارض هذا العمل مع دورها الأسري وأن تلتزم بالحجاب الشرعي عند خروجها للعمل بعد إذن وليها.

كما أن الطالبات أظهرت أنهن ليس لديهن قدرة كافية على الدفاع عن القضايا التي يثيرها الغرب تجاه الإسلام وهي: تعدد الزوجات، والطلاق حيث ترددت الطالبات في إبداء رأيهن وهذا التردد يمثل خطورة كبيرة حيث يسهل وقوع هؤلاء الطالبات فريسة لأراء الغرب حول هاتين القضيتين فالغرب يشكك كثيراً في مبررات تعدد الزوجات في الإسلام، وإذا لم تكن طالبات الأزهر قادرات على رد هذه الشبهات فهذا يمثل خطراً على المرأة المسلمة، كما ترددت الطالبات أيضا في إبداء رأيهن حول قضية الطلاق بالرغم من أن بعض المذاهب في الأديان الأخرى قد أحلت الطلاق، فالطلاق ليس قراراً سهلا يتخذه الرجل متي شاء ولكنه يمثل حلا أخيراً إذا استحالت العشرة بين الزوجين أو كانت تمثل ضرراً لأحد الزوجين، فالطلاق يكون في بعض الأحوال لصالح المرأة وليس ضدها،كما انه من حق المرأة أن تطلب الطلاق لمثل هذه الأسباب.

ثانيا: النتائج الخاصة بالفروق بين الشعب الخمسة (الشريعة الإسلامية،أصول الدين،اللغة العربية، التجارة، التربية) حول الوعي بقضايا حقوق المرأة في الإسلام.

لمعرفة الفروق بين الشعب الخمسة تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه والنتائج كما يبينها الجدول (١٤):

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين الشعب الخمسة

عينة الدراسة (ن=٤٦٧)

قضايا حقوق المرأة	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف ومستوى دلالتها
المساواة	بين المجموعات	٥٢,١٦	٤	١٣,٠٤	٣,٩٥ **
	داخل المجموعات	١٥٢٥,٧٣	٤٦٢	٣,٣٠	
القوامة	بين المجموعات	٨٤,١٠	٤	٢١,٠٣	٤,٤٠ **
	داخل المجموعات	٢٢٠٥,٤٠	٤٦٢	٤,٧٧	
عمل المرأة	بين المجموعات	٩١,٣٢	٤	٢٢,٨٣	٤,٢٨**
	داخل المجموعات	٢٤٦٣,٢٠	٤٦٢	٥,٣٣	
الحجاب	بين المجموعات	١٠,٩٧	٤	٤,٩٩	١,٦٢
	داخل المجموعات	١٤٢٢,٦٨	٤٦٢	٣,٠٨	غير داله
الميراث	بين المجموعات	٣٣,٢٨	٤	٨,٣٢	٢,٠٣
	داخل المجموعات	١٨٩٢,٢٣	٤٦٢	٤,٠٩	غير داله
الدور الأسري	بين المجموعات	٥١,٤٤	٤	١٢,٨٦	٣,٨٠ **
	داخل المجموعات	١٥٦٢,٥٢	٤٦٢	٣,٣٨	
تعدد الزوجات	بين المجموعات	١٤٠,٥٨	٤	٣٥,١٥	**٦,٤٣
	داخل المجموعات	٢٥٢٥,٣٦	٤٦٢	٥,٤٧	
الطلاق	بين المجموعات	٤٠,٤٤	٤	١٠,١١	**٣,٥٤
	داخل المجموعات	١٣١٨,٣٥	٤٦٢	٢,٨٥	
الوعي العام	بين المجموعات	١١٢٦,٨٣	٤	٢٨١,٧١	**٤,٧٠
	داخل المجموعات	٢٧٦٩١,١٢	٤٦٢	٥٩,٩٤	

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٤) السابق أنه :

- لا توجد فروق داله إحصائياً بين طالبات الشعب الخمسة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، التربية) لعينة الدراسة الحالية حول الوعي بقضية الحجاب. ويشير ذلك إلى أن طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر على قدر متساو من الوعي، كما يشير أيضا إلى أن الطالبات لديهن وعي كبير بقضية الحجاب، وأنه من الضمانات التي كفلها الإسلام للمرأة للمحافظة على وقارها وعفافها، وحتى لا تكون أنوثتها عرضة لإثارة الشباب تجاهها.وهذا الوعي لدي الطالبات مطمئن، ويدل على أن لديهن قدرة كبيرة للرد على أي شبهات يثيرها الغرب تجاه هذه القضية، والتي يقصد من وراءها الهجوم على الدين الإسلامي تحت ستار قضية حجاب المرأة.فالحكومات الغربية تربط بين الحجاب والإرهاب وتفرض القوانين التي تمنع ارتداء الطالبات للحجاب في الجامعات خوفا من انتشار ظاهرة الحجاب في المجتمع الغربي والذي يعني انتشار الدين الإسلامي.

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طالبات الشعب الخمسة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، التربية) لعينة الدراسة الحالية، حول الوعي بقضية الميراث. ويشير ذلك إلى أن طالبات كلية البنات الإسلامية بأسيوط جامعة الأزهر على قدر متكافئ من الوعي بقضية الميراث، وهذا القدر المتكافئ يتمثل في وعي متوسط بهذه القضية كما يشير إليه المتوسط الوزني في نتائج الجدول (١٣) المذكور سابقاً، وهذا المتوسط غير مطمئن، ويشير إلى أن الطالبات عينة الدراسة يترددن في إبداء رأيهن حول قضية الميراث بين الرجل والمرأة في الإسلام، وكان من المتوقع أن يكون لديهن وعي كبير بأن التشريع الإسلامي في الميراث الذي أنزله رب العاملين، وهو العليم الخبير بما

يصلح شأن كل من الرجل والمرأة من تشريعات، وأن الإسلام حفظ حق المرأة على أساس العدل والإنصاف، فإذا شرع الإسلام للرجل أن يرث ضعف المرأة في بعض الحالات وذلك لأسباب منها: أن الرجل عليه أعباء مالية ليست على المرأة مطلقــاً ، والرجل مكلف بالنفقة على زوجته وأولاده، لأن الإسلام لم يوجب على المرأة أن تنفق على الرجل ولا على البيت حتى ولو كانت غنية إلا أن تتطوع بمالها عن طيب نفس، كما أن والرجل مكلف أيضــاً بجانب النفقة على الأهل والأقرباء وغيرهم ممن تجب عليه نفقتهم، حيث يقوم بالأعباء العائلية والالتزامات الاجتماعية التي يقوم بها المورث باعتباره جزءًا منه أو امتدادًا له أو عاصبــاً من عصبته، بينما الأخت التي تُعطى مثل أخيها فى الميراث فى الغرب، هى تتكفل بمعيشتها بعيداً عنه، وهو غير ملزم بها إن افتقرت أو مرضت أو حتى ماتت. فأي إهانة هذه للمرأة؟!، فهذا التمييز ليس قاعدة مطردة فى كل حــالات الميراث، وإنما هو في حالات خاصة، بل ومحدودة من بين حالات الميراث، وبذلك فإن كثيرين من الذين يثيرون الشبهات حول أهــلية المرأة فى الإســلام، متخــذين من تمايز الأخ عن أخته أو الأب عن زوجته فى الميراث سبيلاً إلى ذلك لا يفقــهون قانون التوريث فى الإسلام.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين الشعب الخمسة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، التربية) حول باقي قضايا الوعي بحقوق المرأة، وهي: المساواة، القوامة، عمل المرأة، الدور الأسري للمرأة، تعدد الزوجات، الطلاق. ولتحديد اتجاه الفروق بين الشعب الخمس في الوعي بقضايا حقوق المرأة تم إجراء المقارنات البعدية المتعددة بطريقة LSD (أقل مستوى دلالة) لدلالة الفروق بين المتوسطات، والنتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول (١٥)

المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي بقضية المساواة

الشعب	متوسطات الدرجات	فروق المتوسطات				
		١	٢	٣	٤	٥
١- الشريعة الإسلامية	١٧,٨٩	-				
٢- أصول الدين.	١٨,٧٥	*٠,٨٦	-			
٣- اللغة العربية.	١٨,٣٦	٠,٤٧	٠,٣٩	-		
٤- التجارة.	١٨,٤٣	*٠,٥٤	٠,٣٢	٠,٠٧	-	
٥- التربية.	١٨,٦١	*٠,٧٢	٠,١٤	٠,٢٥	٠,١٨	-

* دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٥) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في الوعي بقضية المساواة بين شعبة أصول الدين وكل من شعب الشريعة الإسلامية، التجارة والتربية لصالح شعبة أصول الدين، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية المساواة هي شعبة أصول الدين، يليها شعبة التربية،وأقل الشعب التي لديها وعي أقل هي شعبة الشريعة الإسلامية.

وقد يرجع ارتفاع وعي شعبة أصول الدين بقضية المساواة إلى تركيز شعبها الثلاث (التفسير، والحديث، والعقيدة والفلسفة) على الأسس النظرية التي تقوم عليها فلسفة الإسلام، والتي تعد المساواة أحد أركانها الأساسية، أما الشيء المثير للتفكير والانتباه فهو كيف لا تستوعب طالبات شعبة الشريعة الإسلامية هذه القضية وكيف لا يكون لديهن

القدرة على الدفاع على ما يثيره الغرب من شبهات حول المساواة بين الرجل والمرأة ؟ وهي الشعبة المسئولة والمتخصصة في هذه القضايا، فيبدو أن نظام الدراسة يركز على الجانب الأكاديمي في العلوم الشرعية فقط ولا يركز على إبراز هذه القضايا في تطبيقاتها الاجتماعية من خلال عقد الندوات والمناقشات والحوار بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات.

وفيما يلي يبين الجدول (١٦) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في قضية القوامة.

جدول (١٦)

المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي بقضية القوامة

الشعب	متوسطات الدرجات	فروق المتوسطات *				
		١	٢	٣	٤	٥
١- الشريعة الإسلامية	٢٠,٩٩	-				
٢- أصول الدين.	٢١,٣٣	٠,٢٤	-			
٣- اللغة العربية.	٢١,٠٩	٠,١٠	٠,٢٤	-		
٤- التجارة.	٢١,٤٨	٠,٤٩	٠,١٥	٠,٣٩	-	
٥- التربية.	٢٢,٢٥	* ١,٢٦	*٠,٩٢	*١,١٦	*٠,٧٧	-

* دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في الوعي بقضية القوامة بين شعبة التربية وكل من الشعب الأخرى وهي: الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، لصالح شعبة التربية، ولم توجد فروق

داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية القوامة هي شعبة التربية يليها شعبة التجارة،وأقل الشعب التي لديها وعي أقل هي شعبة الشريعة الإسلامية.

وقد يرجع هذا إلى ارتفاع الحد الأدني للقبول بشعبة التربية عن الشعب الأخرى بكلية البنات الإسلامية، وبالتالي يتم اختيار افضل الطالبات بهذه الشعبة ويكون هذا عاملاً هاماً ومؤثراً في قدرة الطالبات على استيعاب مثل هذه القضية الاجتماعية كما يساعد أيضاً نظام الدراسة بشعبة التربية على ذلك من خلال دراسة بعض المواد مثل الأصول الفلسفية والاجتماعية وغيرها من المواد التربوية مما يساعد الطالبات على اكتساب القدرة على فهم القضايا الفلسفية والاجتماعية في محيط مجتمعهن.

وفيما يلي يبين الجدول (١٧) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في عمل المرأة.

جدول (١٧)

المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي بقضية عمل المرأة

الشعب	متوسطات الدرجات	فروق المتوسطات				
		١	٢	٣	٤	٥
١- الشريعة الإسلامية	٢٢,٤٩	-				
٢- أصول الدين.	٢٣,٢٩	*٠,٨٠	-			
٣- اللغة العربية.	٢٣,٨٣	*١,٣٤	٠,٥٤	-		
٤- التجارة.	٢٢,٩٥	٠,٤٦	٠,٣٤	*٠,٨٨	-	
٥- التربية.	٢٣,٠١	٠,٥٢	٠,٢٨	*٠,٨٢	٠,٠٦	-

* دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في الوعي بقضية عمل المرأة بين كل من شعبة أصول الدين، والشريعة الإسلامية، لصالح شعبة أصول الدين، وبين شعبة اللغة العربية وكل من الشعب: الشريعة الإسلامية، التجارة والتربية لصالح شعبة اللغة العربية، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية عمل المرأة هي شعبة اللغة العربية يليها شعبة أصول الدين، وأقل الشعب التي لديها وعي أقل هي شعبة الشريعة الإسلامية.

وقد يرجع ذلك لطبيعة الدراسة بشعبة اللغة العربية حيث تدرس الطالبات بجوار علوم اللغة تاريخ الحضارة العربية والإسلامية وتتعرض بالتالي للدور الهام الذي قامت به المرأة في هذه الحضارة. وفيما يلي يبين الجدول (١٨) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في قضية الدور الأسري للمرأة.

جدول (١٨)

المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي بقضية الدور الأسري للمرأة

الشعب	متوسطات الدرجات	فروق المتوسطات				
		١	٢	٣	٤	٥
١- الشريعة الإسلامية	١٦,١٠	–				
٢- أصول الدين.	١٥,٩٥	٠,١٥	–			
٣- اللغة العربية.	١٥,٧٧	٠,٣٣	٠,١٨	–		
٤- التجارة.	١٦,٢٢	٠,١٢	٠,٢٧	٠,٤٥	–	
٥- التربية.	١٦,٧٩	*٠,٦٩	*٠,٨٤	*١,٠٢	*٠,٥٧	–

* دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٨) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في الوعي بقضية الدور الأسري للمرأة بين شعبة التربية وكل من الشعب الأخرى وهي: الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية، التجارة، لصالح شعبة التربية، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية الدور الأسري للمرأة هي شعبة التربية يليها شعبة التجارة، وأقل الشعب من حيث الوعي هي شعبة اللغة العربية.

وقد يرجع ارتفاع وعي طالبات شعبة التربية بالدور الأسري للمرأة إلى طبيعة دراسة هذه الشعبة، حيث تدرس مواد التربية وعلم النفس، والتي تركز على الدور الهام للمرأة في الأسرة، وفي تربية أولادها تربية دينية سليمة، وهذه المواد يطلق عليها المواد التمهينية لا تتطرق لدرستها الشعب الأخرى بالكلية ولو من منطلق أنها تساعد الفتاة على فهم دورها الأساسي في المجتمع وهو الدور الأسري. وفيما يلي يبين الجدول (١٩) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في قضية تعدد الزوجات.

جدول (١٩)

المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي بقضية تعدد الزوجات

الشعب	متوسطات الدرجات	فروق المتوسطات				
		١	٢	٣	٤	٥
١- الشريعة الإسلامية	١٨,٥٩	--				
٢- أصول الدين.	٢٠,١٥	*١,٥٦	--			
٣- اللغة العربية.	١٩,٠٣	٠,٤٤	*١,١٢	–		
٤- التجارة.	١٩,١١	٠,٥٢	*١,٠٤	٠,٠٨	–	
٥- التربية.	١٩,٠٨	٠,٤٩	*١,٠٧	٠,٠٥	٠,٠٣	–

* دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٩) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في الوعي بقضية تعدد الزوجات بين شعبة أصول الدين وكل من الشعب الأخرى وهي: الشريعة الإسلامية، اللغة العربية، التجارة والتربية، لصالح شعبة أصول الدين، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية تعدد الزوجات هي شعبة أصول الدين، يليها شعبة التجارة،وأقل الشعب التي لديها وعي أقل هي شعبة الشريعة الإسلامية.

وتفسير هذا قد يرجع إلى أن:- طبيعة الدراسة المتخصصة في العلوم الشرعية بشعبة أصول الدين تساعد الطالبات على فهم أكثر من الشعب الأخرى لقضية تعدد الزوجات التي يركز الغرب على إثارة الشبهات حولها، وهذه النتيجة مطمئنة بأنّه هذه الشعبة المتخصصة لديها القدرة للدفاع عن الثقافة العربية الإسلامية والوقوف في وجه الشبهات التي يثيرها الغرب بشأن قضية تعدد الزوجات، ولكن تبقي اللائمة على شعبة متخصصة أخري، وبصورة أعمق، وهي شعبة الشريعة الإسلامية التي اتسمت بانخفاض وعيها بشأن قضية تشريعية هامة مثل تعدد الزوجات. وفيما يلي يبين الجدول (٢٠) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة في قضية الطلاق.

جدول (٢٠)

المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي بقضية الطلاق

الشعب	متوسطات الدرجات	فروق المتوسطات				
		١	٢	٣	٤	٥
١- الشريعة الإسلامية	١٢,٢٢	-				
٢- أصول الدين.	١٢,٥٥	٠,٣٣	-			
٣- اللغة العربية.	١٢,١١	٠,١١	٠,٤٤	-		
٤- التجارة.	١١,٨٨	٠,٣٤	٠,٦٧	٠,٢٣	-	
٥- التربية.	١١,٦٩	*٠,٥٣	٠,٨٦	٠,٤٢	٠,١٩	-

* دال عند مستوي دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٠) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ حول الوعي بقضية الطلاق بين كل من شعبة الشريعة الإسلامية وشعبة التربية لصالح شعبة الشريعة الإسلامية، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضية الطلاق هي شعبة أصول الدين، يليها شعبة الشريعة الإسلامية،وأقل الشعب التي لديها وعي أقل هي شعبة التربية.

ويرجع هذا إلى طبيعة الدراسة المتخصصة لكلا الشعبتين والتي تركز على علوم القرآن والحديث والفقه، مما يجعل هؤلاء الطالبات لا يندفعن وراء مشاعرهن في أمور أحلها الله عند استحالة العشرة بين الزوجين.بما يؤكد على عظمة الإسلام وأنه دين ليس جامداً (مرناً) لأن الله سبحانه وتعالي هو خالق الإنسان ويعرف طبيعته وخصائصه فعندما يشرع سبحانه الطلاق ويجعله في يد الرجل لا يكون تمييزا للرجل على المرأة ولكنه بسبب طبيعة المشاعر والعاطفة لدي المرأة، فغالبية الرجال يكون لديهم قدرة أكثر على التحكم في مشاعرهم أكثر من النساء.كما أن الإسلام أعطي الرجل حق الطلاق فقد أعطاه أيضا للمرأة بما يطلق عليه الخلع، فعندما تري الزوجة تعذر الحياة مع زوجها وتخشي إن بقيت معه أن تخل بحقوقه فهنا يعطيها الإسلام حق طلب الطلاق.

وفيما يلي يبين الجدول (٢١) المقارنات المتعددة بطريقة LSD بين الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي العام بقضايا حقوق المرأة في الإسلام.

جدول (٢١)

المقارنات المتعددة بطريقة LSD لدلالة الفروق بين متوسطات الشعب الخمسة عينة الدراسة حول الوعي العام بقضايا حقوق المرأة في الإسلام

الشعب	متوسطات الدرجات	فروق المتوسطات				
		١	٢	٣	٤	٥
١- الشريعة الإسلامية	١٤١,٣١	-				
٢- أصول الدين.	١٤٥,٠٨	*٣,٧٧	-			
٣- اللغة العربية.	١٤٣,٢٤	١,٩٣	١,٨٤	-		
٤- التجارة.	١٤٤,١٤	*٢,٨٣	٠,٩٤	٠,٩٠	-	
٥- التربية.	١٤٥,٧٥	*٤,٤٤	٠,٦٧	*٢,٥١	١,١٦	-

* دال عند مستوي دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢١) أنه توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ في الوعي العام بقضايا حقوق المرأة في الإسلام بين كل من شعبة أصول الدين والشريعة الإسلامية لصالح شعبة أصول الدين، وبين شعبة التجارة والشريعة الإسلامية لصالح شعبة التجارة، وبين شعبة التربية والشريعة الإسلامية لصالح شعبة التربية، وبين شعبة التربية واللغة العربية لصالح شعبة التربية، ولم توجد فروق داله إحصائيا بين باقي الشعب المذكورة في الجدول السابق. وبصفة عامة فإن أفضل شعبة لديها وعي أكثر بقضايا حقوق المرأة في الإسلام هي شعبة التربية، يليها شعبة أصول الدين، يليها شعبة التجارة،وأقل الشعب التي لديها وعي أقل هي شُعْبَتَا الشريعة الإسلامية واللغة العربية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن طالبات شعبة التربية لديهن وعي بدرجة أكبر من باقي الشعب عينة الدراسة، بقضايا حقوق المرأة في الإسلام ولديهن قدرة كبيرة للدفاع والرد على الشبهات التي يثيرها الغرب تجاه هذه القضايا، وهذا يشير أيضا إلى أن طالبات هذه الشعبة لديهن القدرة على استيعاب وفهم هذه القضايا ولديهن عقلية متفتحة تستطيع الحكم على الأمور.

كما تشير هذه النتيجة إلى أن طالبات شعبة الشريعة الإسلامية لديهن وعي متدنٍ بقضايا حقوق المرأة في الإسلام،وهي نتيجة غير مطمئنة، وتشير إلى قصور شديد في الإعداد العلمي لطلبات هذه الشعبة، ولكن يبدو أن السبب في ذلك أن هذه الشعبة تأخذ من طلاب الثانوية الأزهرية ما يتبقي من الشعب الأخرى، وبالتالي فهي تأخذ أقل مجموع، وبالتالي تكون قدرات هؤلاء الطالبات أقل من الحد الأدني المطلوب، لذا فمن الأولي أن يلتحق بهذه الشعبة طالبات متميزات في قدرتهن العقلية، وراغبات في دراسة علوم هذه الشعبة، ولديهن القدرة على إعمال العقل والتفكير في قضايا قد تتطلب منهن في بعض الأحيان الاجتهاد للوصول إلى الصواب.

ثالثا. النتائج الخاصة بالفروق بين الشعب المستحدثة والشعب الغير مستحدثة حول الوعي بقضايا حقوق المرأة في الاسلام وتفسيرها.

لمعرفة الفروق بين الشعب المستحدثة والشعب غير مستحدثة حول الوعي بقضايا حقوق المرأة في الإسلام تم استخدام اختبار ت للمجموعتين المستقلتين، والنتائج كما يوضحها الجدول (٢٢):

جدول (٢٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالتها الإحصائية لمعرفة الفروق بين الشعب المستحدثة (التجارة، التربية) والشعب غير مستحدثة (الشريعة الإسلامية، أصول الدين، اللغة العربية) حول الوعي بقضايا حقوق المرأة في الإسلام

قضايا حقوق المرأة في الإسلام والوعي العام	الشعب المستحدثة (ن=١٦٧)		الشعب غير المستحدثة (ن=٣٠٠)		قيمة ت	مستوي الدلالة
	م	ع	م	ع		
المساواة	١٨,٥٢	١,٧٦	١٨,٣٥	١,٨٨	٠,٩٣	غير دالة
القوامة	٢١,٨٤	٢,٠٩	٢١,١٤	٢,٢٤	٣,٣١	٠,٠١
عمل المرأة	٢٢,٩٨	٢,٣٣	٢٣,١٩	٢,٣٥	-٠,٩٤	غير داله
الحجاب	١٦,٤١	١,٥٩	١٦,٠٧	١,٨٤	١,٩٧	غير دالة
الميراث	١٧,٤٧	١,٨١	١٦,٩٧	٢,١٣	٢,٥٨	٠,٠١
الدور الأسري	١٦,٤٩	١,٥٤	١٥,٩٤	١,٩٩	٣,٠٨	٠,٠١
تعدد الزوجات	١٩,٠٩	٢,٢١	١٩,٣٠	٢,٤٩	-٠,٨٨	غير داله
الطلاق	١١,٧٩	١,٤٨	١٢,٣١	١,٧٩	-٣,١٨	٠,٠١
الوعي العام*	١٤٤,٨٩	٧,٢٥	١٤٣,٢٨	٨,١٤	٢,١٤	٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٢) السابق أنه:

- لا توجد فروق دأله إحصائيا بين الشعب المستحدثة والشعب غير مستحدثة في الوعي بقضايا حقوق المرأة التالية: المساواة، عمل المرأة، الحجاب، تعدد الزوجات. ويشير

* الوعي العام بقضايا حقوق المرأة في الإسلام يساوي الدرجة الكلية لمجموع درجات القضايا الثمانية لحقوق المرأة في الإسلام.

هذا إلى تكافؤ الفئتين في درجة الوعي بهذه القضايا المذكورة سابقا بالرغم من تميز الشعب غير مستحدثة عن الشعب المستحدثة من إنها شعب متخصصة في العلوم الشرعية، وهي شعب تتميز بها جامعة الأزهر عن الجامعات الأخرى، إلا أن نظام الدراسة بالجامعة لا يؤثر في درجة الوعي لدي الطالبات بالشعب غير المستحدثة عن التخصصات الأخرى المستحدثة، والتي تركز فيها الدراسة على العلوم الإنسانية والتخصصية في اللغة العربية وبعض العلوم الشرعية لدى شعبة التربية،وعلى العلوم التجارية التخصصية وبعض العلوم الشرعية في شعبة التجارة.

- توجد فروق داله إحصائياً عند مستوي ٠,٠١ بين الشعب المستحدثة والشعب غير مستحدثة في القضايا التالية الخاصة بحقوق المرأة وهي: القوامة والميراث، والدور الأسري للمرأة لصالح الشعب المستحدثة.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ بين الشعب المستحدثة والشعب غير المستحدثة في الوعي بقضية الطلاق لصالح الشعب الغير مستحدثة.
- توجد فروق داله إحصائيا بين الشعب المستحدثة والشعب غير المستحدثة في الوعي العام بقضايا حقوق المرأة في الإسلام لصالح الشعب المستحدثة.

تشير النتائج إلى أن الشعب المستحدثة لديها وعي أعلى من الشعب غير المستحدثة في غالبية قضايا حقوق المرأة في الإسلام، ويرجع هذا إلى أنهن أكثر احتكاكا بالمعاصرة من زميلاتهن في الشعب غير المستحدثة، ولديهن القدرة على التعامل مع متغيرات العصر، وما يستجد على الساحة العالمية من تحديات تكتنف العالم الإسلامي.

وهذه النتيجة تشير إلى وجود خطر على التخصصات الأصيلة في جامعة الأزهر، والتي تمثل الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها جامعة الأزهر في العلوم الشرعية الدينية التخصصية كالقرآن والحديث والتفسير والفقه، وغيرها من العلوم الأخرى، فهذه الشعب الأصيلة يبدو أن نظام الدراسة بها يركز فقط على العلوم الأساسية الشرعية،

والطالبة تتلقى هذه المعلومات، وتحفظها عن ظهر قلب، لاسترجاعها في الامتحان دون تمحيص عقلي لهذه العلوم، وبالتالي تكون النتيجة جمود في التفكير لدي الطالبات بهذه الشعب غير المستحدثة، والذي ينتج عنه أيضا عدم قدرتهن على التعامل مع القضايا المتغيرة، والتحديات التي يواجهها العالم الإسلامي الآن، والتي على رأسها قضايا حقوق المرأة في الإسلام.

ويبدو أن تميز الشعب المستحدثة يرجع إلى نظام القبول بجامعة الأزهر، والذي يعتمد على المجموع الكلي للثانوية الأزهرية، والذي قبلت به الطالبات بهذه الشعب، حيث إن الشعب المستحدثة تُقبل فيها الطالبات بكلية البنات الإسلامية بأسيوط بمجموع كلي أعلى من الشعب الغير المستحدثة.مما يشير إلى أن هذا الوعي بحقوق المرأة في الإسلام يتناسب مع المجموع الكلي لهؤلاء الطالبات في الثانوية الأزهرية، أكثر من تمشيه مع نوعية الدراسة لهؤلاء الطالبات بالكلية، حيث إن الشعب المستحدثة مثلا لا تدرس النواحي التشريعية، والتي تدخل ضمنها حقوق المرأة في الإسلام بالدرجة التي تدرسها طالبات الشعب الأصيلة بالكلية، ومع ذلك تتفوق الطالبات في الشعب المستحدثة الحاصلات على مجموع أعلى في الثانوية الأزهرية على زميلاتهن من الشعب الأصيلة واللاتي لم يؤهلهن مجموع درجاتهن في الثانوية الأزهرية للالتحاق بهذه الشعب.

المبحث الثالث: التصور المقترح

مقدمة:

أسفرت الدراسة الحالية عن المكانة المرموقة للمرأة في الثقافة الإسلامية، تلك المكانة التي أكدت عليها مصادر التشريع الإسلامي،وأكدها الدور الحضاري للمرأة المسلمة في عصور المد الحضاري للأمة الإسلامية،الأمر الذي افتقدته المرأة الغربية إلى وقت قريب، وغن ذلك التباين في موقف الثقافتين يرجع إلى موقف كل ثقافة تجاه حقوق الإنسان بصفة عامة وحقوق المرأة على وجه الخصوص، فبينما تراها الثقافة الإسلامية

مبادئ شرعية لا يجوز التنازل عنها أو إخضاعها للمساومة، تعتبرها الثقافة الغربية ثمرة لصراع طويل وإلحاح مرير ونتيجة لظروف اقتصادية وسياسية واجتماعية،وأنها محكومة في نهاية الأمر بالفكر البراجماتي.

ورغم ذلك فإن وعي طالبات جامعة الأزهر – المتخصصة في العلوم الإسلامية– ببعض القضايا المرتبطة بحقوق المرأة في الإسلام جاء منخفضاً بصفة عامة، كما أن وعي طالبات الشعب الأصيلة جاء متدنياً عن وعي طالبات الشعب المستحدثة، مما يشير إلى وجود خلل تربوي في إعداد الطالبات وخاصة طالبات الشعب الأصيلة واللاتي يقع على كاهلهن مسئولية الحفاظ على الثقافة الإسلامية والدفاع عنها كهدف من أهداف جامعة الأزهر، مما يستوجب لإصلاح ذلك الخلل الأخذ بمبدأ الجودة الشاملة والتي تغطي مختلف عناصر المنظومة التعليمية، بداية بسياسة القبول ومروراً بكافة عناصر هذه المنظومة، وهو ما يحاول التصور المقترح عرض جوانب منه.

أولا: سياسة القبول

تجدر الإشارة إلى أن قبول الطالبات في تخصصات لا يرغبن فيها ولكن قادتهم إليها مجاميع درجاتهم يؤدي إلى هدر في التعليم، وذلك لإخفاقهن في هذه التخصصات،كما أن احتكار كليات القمة للطالبات ذوي المجاميع العالية حرم التخصصات الأخرى من أن تحظى بمثل هذه النوعية من الطالبات مما يؤدي إلى انخفاض مستوي خريجي هذه التخصصات (سعيد اسماعيل، ٢٠٠٧، ١٥-١٦).

تقترح الدراسة – فيما يخص نظام القبول في جامعة الأزهر – أن يتم تقسيم الطلاب (الطالبات) أثناء المرحلة الثانوية الأزهرية – حسب الرغبة والميل – بين الراغبين في دخول الكليات أو الشعب المستحدثة، والراغبين في دخول الكليات أو الشعب الأصيلة، حتى يَتَسنى للكليات أو الشعب الأصيلة قبول طلاب لديهم الرغبة والميل للالتحاق بها، وفي نفس الوقت لديهم من القدرات العقلية ما يكافئ زملاءهم من الراغبين

في دخول الكليات المستحدثة، أي وضع طلاب (طالبات) الكليات أو الشعب الأصيلة في خط مواز لزملائهم من طلاب (طالبات) الكليات أو الشعب المستحدثة وليس في مرتبة تالية لهم، حتى يتسنى لتلك الكليات أو الشعب أن تضم طلاب (طالبات) ذوي قدرات علمية وثقافية مرتفعة تمكنهم من استيعاب قضايا الثقافة العربية والإسلامية، والدفاع عنها، في ظل التحديات الراهنة، وحتى تحقق جامعة الأزهر من خلالهم الهدف الرئيس من إنشائها.

ثانيا: المقررات الدراسية:

مراعاة الأساس الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الأساس التشريعي في مقررات العلوم الدينية التي تُدرس داخل جامعة الأزهر، بمعني أن يتم ربط الحكم الفقهي والأسس النظرية للتشريع بواقع المجتمع حاليا، متمثلا في مشكلاته وما يسود فيه من عادات وتقاليد، وأن تراعي طموحات المجتمع الإسلامي وهويته.

كما يجب مراجعة المقررات الدراسية بين الحين والآخر في ضوء التحديات الفكرية والسياسية والاجتماعية التي تواجه الأمة، ويتطلب هذا قدراً من معرفة ثقافة الآخر، وتاريخ هذه الثقافة وانعكاسات ذلك على واقعها، وموقف الآخر من ثقافتنا ، حتى يستطيع خريج (خريجة) جامعة الأزهر التفاعل بنجاح مع التحديات القائمة أو ما يستجد من تحديات، ومنها ما يثار بين الحين والآخر من شبهات حول الثقافة الإسلامية، ومنها حقوق المرأة المسلمة.

مع الأخذ في الاعتبار أن الاكتفاء بالكتاب المقرر يتعارض مع فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه في تكوين شخصية الطالبة القادرة على البحث والتفكير والانتقاء والاختيار والإبداع، مما يستوجب أن يتسع المنهج الدراسي لأنشطة أخرى بجوار المقرر الدراسي لإكساب وصقل هذه المهارات.

ثالثا: طرق التدريس

اعتماد طرق تدريس جديدة تدعم طريقة المحاضرة وتفعلها، تساعد على المناقشة والحوار، وتوسيع هامش الحرية المتاح للطالبة في النقاش العلمي، والاستفادة من التكنولوجيا والإنترنت، وذلك من خلال تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة تُكلف كل مجموعة بالبحث في جزئية معينة من القضايا المطروحة للمناقشة (مثل حقوق المرأة في الإسلام) تحت إشراف الهيئة المعاونة، حتى تتيح عملية البحث هذه التعامل المباشر مع الشبهات المثارة حول الثقافة الإسلامية، وكيفية الرد عليها من خلال استقصاء آراء العلماء والمتخصصين، ثم مناقشة كل مجموعة فيما توصلت إليه، وبلورة رؤية واسعة حول هذه القضية أو غيرها من القضايا، واعتبار ذلك جزءا من تقييم النشاط العلمي لدى الطلاب.

رابعاً: الندوات والمؤتمرات:

الاهتمام بالأنشطة الثقافية التنويرية للارتفاع بالمستوى الثقافي للطالبات عبر الندوات والمؤتمرات التي تعقدها الكلية وتشرف عليها الجامعة، على أن توضع لها استراتيجية واضحة ومستدامة تهدف إلى تهيئة طالبات جامعة الأزهر لمواجهة التحديات المحدقة بالثقافة العربية والإسلامية، وأن يتم استضافة علماء معروفين بالجمع بين الأصالة والمعاصرة، وعلى وعي بما يكتنف الأمة الإسلامية من تحديات، وأن يتم عقد حوارات مفتوحة بين الطالبات والعلماء حول هذه القضايا المطروحة للمناقشة، وان تتم هذه اللقاءات بصورة دورية وأن تتضمن الامتحانات -- في المقررات ذات الصلة – أسئلة عن هذه القضايا، ومنها على سبيل المثال قضية حقوق المرأة في الإسلام.

خامساً: المكتبة الجامعية

الاهتمام بالتوظيف الجيد للمكتبة الجامعية في خدمة القضايا العربية والإسلامية، وذلك بتوفير أحدث المراجع والكتب والأقراص الممغنطة (DVD, CDs) وبأعداد كافية

للتيسير على الطالبات، وخصوصاً التي تهتم بهذه القضايا، وتهتم بثقافة الآخر ونظرته لثقافتنا، وموقفنا نحن من ثقافته، والاهتمام بالفكر الذي يربط بين الأصالة والمعاصرة، ومشكلات المجتمع والتحديات الراهنة، وسبل مواجهتها، مع الأخذ في الاعتبار أن النظام التعليمي الذي يعتمد على التلقين والمحاضرات العامة والمذكرات والكتب الدراسية المحدودة، يقلل إلى حد كبير من اعتماد الطالبات على المكتبة والإفادة منها.

لذا يمكن ربط الطالبة بالمكتبة من خلال تكليفها بعمل أبحاث علمية عن القضايا المطروحة على الساحة الفكرية في الوقت الراهن، وجعل هذه الأبحاث داخلة ضمن التقييم وذلك حتى تتمكن الطالبات من أهم مهارة تعليمية وهي مهارة كيف تتعلم.

سادساً: إعداد المعلم الجامعي

تفرض المتغيرات المعاصرة ضرورة العناية بإعداد المعلم الجامعي عامة، والمعلم بجامعة الأزهر على وجه الخصوص، نظراً للدور الذي تضطلع به جامعة الأزهر في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع، لذا فمن الضروري أن يكون المعلم الجامعي على دراية بثقافة مجتمعه، وعلى دراية بثقافة الآخر، فضلا عن تعمقه في مجال تخصصه، وان يكون قادراً على ربط تخصصه بواقع حياة مجتمعه، وأن يكون مُلماً بالتحديات المحدقة بالمجتمع الإسلامي وبهويته، وبسبل الوقوف في وجه الشبهات التي يثيرها الآخر حول ثقافتنا، ويتطلب هذا الوَعْيَ بثقافة الآخر وبتاريخ هذه الثقافة، وألا تقف طموحات المعلم الجامعي بجامعة الأزهر عند حدود الدفاع عن الثقافة العربية والإسلامية، بل تمتد إلى إجادة فهم وعرض هذه الثقافة كنموذج لحل مشكلات المجتمع الإنساني ككل.

كما يتطلب أن يكون المعلم الجامعي بجامعة الأزهر على دراية بالجوانب التربوية كفلسفة التربية في المجتمع، وخصائص المنهج الجيد، وكيفية اختيار طرق التدريس المناسبة، وسبل فهم الخصائص النفسية والفكرية لطلاب الجامعة، ويتطلب هذا إدخال تلك المواد كشرط لمنح درجة الدكتوراه في جميع التخصصات، وذلك أسوة بباقي الجامعات المصرية، والتي توكل لكليات التربية القيام بهذا الدور.

مراجع الدراسة

القرآن الكريم.

١. الإمام النووي (١٩٨٩)، رياض الصالحين، تحقيق عبد العزيز رباح،أحمد يوسف الدقاق،ط١٠، (القاهرة: مكتبة الإيمان)، ص٢٣٩.

٢. إبراهيم أبو محمد (٢٠٠٥)، المرأة بين الحضارتين الإسلامية والغربية،من سلسلة قضايا إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٢٩، القاهرة، ١٤٢٦ هـ.

٣. إبراهيم عطا الفيومي(٢٠٠٦)، "حكمة الطلاق في الإسلام" ،الأزهر، مجلة شهرية يصدرها مجمع البحوث الإسلامية، الجزء ٨، السنة (٧٩)، القاهرة.

٤. أحمد محمود عبد المطلب (١٩٩٠)، بعض قضايا التربية في السنة النبوية، (سوهاج، دار محسن للطباعة بسوهاج).

٥. أمارتيا صن (٢٠٠٤)، التنمية حرية، ترجمة شوقي جلال، عالم المعرفة، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٣٠٣، مايو.

٦. أوليفر ليمان (٢٠٠٤)، مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرين، ترجمة مصطفي محمود محمد، مراجعة رمضان البسطويسي، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب بالكويت، العدد٣٠١، مارس.

٧. بكر موسى (١٩٧٧)، حرية الإنسان في الإسلام، سلسلة البحوث الإسلامية، تصدر عن مجمع البحوث الإسلامية، السنة التاسعة، العدد ٨٤، القاهرة).

٨. جمال الدين محمود (١٩٩٩)، "دور المرأة في المجتمع"، أبحاث ووقائع: المؤتمر العام الحادي عشر للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية (نحو مشروع حضاري لنهضة العالم الإسلامي)، القاهرة، ٨-١١ ربيع الأول ١٤٢٠هـ، ٢٢-٢٥ يونيو.

٩. جمال الدين محمود (٢٠٠٦)، حقوق المرأة في المجتمع الإسلامي، والتشريع المصري، جـ١، من سلسلة قضايا إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٣١، القاهرة، ١٤٢٧هـ).

١٠. جمهورية مصر العربية (١٩٩٩)، القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م، بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التي يشملها، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ط٤، مادة ٢.

١١. حيدر إبراهيم (١٩٩٩)، "العولمة وجدل الهوية الثقافية"، **عالم الفكر**، المجلد٢٨٠، العدد ٢، الكويت: اكتوبر/ديسمبر.
١٢. رجب البنا (٢٠٠٥)، **المنصفون للإسلام في الغرب**، (القاهرة، دار المعارف).
١٣. رفيق حبيب (٢٠٠٣)، إحياء التقاليد العربية، (القاهرة، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب).
١٤. سعيد إسماعيل على (١٩٩٢)، **الأصول الإسلامية للتربية**، (القاهرة، دار الفكر العربي).
١٥. سعيد إسماعيل على (٢٠٠٢)، السنة النبوية، رؤية تربوية، (القاهرة: دار الفكر العربي).
١٦. سعيد إسماعيل على (٢٠٠٦)، **التربية الوالدية، رؤية إسلامية، الجزء الأول**، من سلسلة دراسات إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٣٣، القاهرة).
١٧. سعيد إسماعيل على (٢٠٠٦)، **التربية الوالدية (رؤية اسلامية)، الجزء الثاني**، من سلسلة دراسات إسلامية، يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٣٢، القاهرة.
١٨. سعيد إسماعيل علي (٢٠٠٧)، **نحو إستراتيجية لتطوير التعليم الجامعي**، كتاب الأهرام الاقتصادي، يصدر شهرياً من مؤسسة الأهرام، القاهرة، العدد (٢٣٣)، فبراير.
١٩. صفاء سيد محمود (٢٠٠٣)، **التربية السياسية للمرأة في بعض محافظات الصعيد**، رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج: جامعة جنوب الوادي، ٢٠٠٣.
٢٠. طارق البشري (١٩٩٦)، **ماهية المعاصرة**، (القاهرة: دار الشروق).
٢١. طه جابر العلواني (١٩٩٦)، الأزمة الفكرية ومناهج التغيير، الآفاق، المنطلقات، ط٢، (القاهرة المعهد العالمي للفكر الإسلامي).
٢٢. عباس محمود العقاد (د.ت)، **حقائق الإسلام وأباطيل خصومه**، (بيروت، المكتبة العصرية).
٢٣. عبد الرحمن موسى (١٩٩٩)، "دور المرأة في المجتمع"، **أبحاث ووقائع المؤتمر العام الحادي عشر للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية (نحو مشروع حضارى لنهضة العالم الاسلامي)**، القاهرة، ٨-١١ ربيع الأول ١٤٢٠هـ، ٢٢-٢٥ يونيو.
٢٤. عبد الرحمن عباد (١٩٩٩)، "دور المرأة في المجتمع: **أبحاث ووقائع المؤتمر الحادي عشر للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية (نحو مشروع حضاري لنهضة العالم الإسلامي)**، القاهرة، ٨-١١ ربيع الأول، ١٤٢٠هـ، ٢٢-٢٥ يونيو.

٢٥. عبد الصبور مرزوق (٢٠٠٢) "القرآن والرسول، مقولات ظالمة"، **القسم الأول**، من سلسلة قضايا إسلامية، يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ٩٢، القاهرة، ١٤٢٢هـ.

٢٦. عبد الصبور مرزوق (٢٠٠٣)، **القرآن والرسول مقولات ظالمة**، القسم الثاني، من سلسلة قضايا إسلامية، يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ٩٣، القاهرة، ذو القعدة ١٤٢٣هـ.

٢٧. على جمعة (٢٠٠٥)، **البيان لما يشغل الأذهان**، (القاهرة: المقطم للنشر والتوزيع)، ص٥٢.

٢٨. عماد عبد اللطيف محمود (٢٠٠٨)، **دور التربية تجاه تنمية وعي طلاب التعليم الجامعي ببعض المفاهيم الإسلامية في ظل المتغيرات المعاصرة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة سوهاج.

٢٩. كمال عبد اللطيف (٢٠٠٥)، "قضايا المرأة في الفكر العربي المعاصر وأسئلة التغيير"، **مجلة التسامح**، تصدر عن وزارة الأوقاف والشئون الدينية العمانية، العدد ١١، السنة الثالثة، مسقط.

٣٠. مجاهد الإسلام، القاسمي (١٩٩٩)، "مقومات أساسية للمجتمع في العالم الإسلامي"، **أبحاث ووقائع المؤتمر العام الحادي عشر للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية (نحو مشروع حضاري لنهضة العالم الإسلامي)**، القاهرة، ٨-١١ ربيع الأول ١٤٢٤هـ، ٢٢-٢٥ يونيو.

٣١. محمد الشبيني (٢٠٠٠)، **أصول التربية**، (القاهرة، دار الفكر العربي).

٣٢. محمد عطية الابراشي (٢٠٠٣)، **عظمة الإسلام**، ج٢، (القاهرة: مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب).

٣٣. محمد على الزغلول (٢٠٠٦)، "قضايا المرأة المسلمة بين أصالة التشريع الإسلامي وبريق الثقافة الوافدة"، **مجلة منار الإسلام**، دولة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٣٧٧، السنة ٣٢، مايو.

٣٤. محمد عمارة (٢٠٠٢)، **شبهات وإجابات حول مكانة المرأة في الإسلام**، القسم الثالث، من سلسلة دراسات إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ٧٥، القاهرة،١٤٢٢هـ.

٣٥. محمد عمارة، (٢٠٠١)، **الإسلام وضرورة التغيير**، (القاهرة: دار المعارف).

٣٦. محمد متولي الشعراوي (د.ت)، **شبهات وأباطيل خصوم الإسلام والرد عليها**، جمع وإعداد وترتيب عبد القادر أحمد طه، (القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي)

٣٧. محمد نعمان جلال (١٩٩٣)، **مصر وحقوق الإنسان**، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب).

٣٨. محمد يعقوب عبد الله (٢٠٠٦)، **الحقوق السياسية للمرأة في الإسلام: رؤية تأصيلية تجديدية**، (دمشق: المركز العربي للمصادر والمعلومات حول العنف ضد المرأة).

٣٩. محمود حمدي زقزوق (٢٠٠٦)، **حقائق إسلامية في مواجهة حملات التشكيك**، ط٦، من سلسلة قضايا إسلامية، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، العدد ١٣٣، القاهرة ، ١٤٢٧هـ).

٤٠. محمود عطا محمد، عبد المنعم محمد (٢٠٠٥)، "حقوق الإنسان التربوية في الفكر الغربي، والفكر الإسلامي، دراسة وثائقية مقارنة"، **التربية**، مجلة علمية متخصصة تصدرها الجمعية العلمية للتربية المقارنة، السنة الثامنة، العدد ١٤،فبراير.

٤١. مصطفى محمود (٢٠٠٠)، **على خط النار**، (القاهرة: دار أخبار اليوم).

٤٢. نبيل بدر (١٩٩٦)، "دور الإسلام والأديان في تعزيز التعاون الدولي"، **أبحاث ووقائع المؤتمر العام الثامن للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية (الإسلام ومستقبل الحوار الحضاري)**، القاهرة، ٢٤-٢٧ يوليو.

٤٣. هادي رضا مختار (١٩٩٧)، "عمل المرأة وأثره على الاستقرار الأسري (دراسة ميدانية)"، **مجلة العلوم الاجتماعية**، تصدر عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، مجلد ٢٥، عدد ٢.

٤٤. وزارة الأوقاف (٢٠٠٢)، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية "النموذج الإسلامي لتحرير المرأة، موسوعة: **حقائق الإسلام في مواجهة شبهات المشككين**، القاهرة: وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ص١٣٢.

٤٥. يوسف الكتاني (١٩٩٩)، "المرأة المسلمة والتحديات المعاصرة"، **أبحاث ووقائع المؤتمر الحادي عشر للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية (نحو مشروع حضاري لنهضة العالم الإسلامي)**، القاهرة، ٨-١١ ربيع الأول، ١٤٢٠هـ، ٢٢-٢٥ يونيو.

46. Anwar, Z (2005), "Islam and Women's Right". **Paper presented at the international Congress of Islamic Feminism** Barcelona,27-29 October 2005.
47. Azeem, S. A (2007), Women in Islam VS Women in the Judeo-Christian Tradition, ,**www.submission.org/women-comp.**
48. Baderin, M. A (2007), "Islaim and realization of Human Rights in the Muslim World: A Reflection of two Essential Approaches and two Divergent Perspectives", **Muslim World Journal of Human Rights,** Vol. 4, Issue1.
49. Bullock, K. (2002). **Rethinking; Muslim Women and the Veil: Challenging Historical and Modern Stereotypes.** London.: International Institute of Islamic Thought
50. Chase, A. (2007), "The Transnational Muslim World, the Foundations and Origions of Human Rights,and Their Ongoing Intersections". **Muslim World Journal of Human Rights**, Vol. 4, Issue1.
51. Hamdan, A (2007), "The Issue of Hijab in France: Reflections and Analysis". **Muslim World Journal of Human Rights**, Vol.4,Issue2.
52. Quicke, J. (1999), **A curriculum for life**, (Philadelphia: open university press, p. 113.
53. Kamlian, J. A. (2005). "Islam,Women and Gender Justice": A Discourse on the Traditional Islamic Practices among the Tausug in Southern Philippines. **Muslim World Journal of Human Rights**.Vol. 2, Issue1
54. Monshipouri, M. (2007)," A Review of Dominic McGoldrick's Human Rights and Religion;The Islamic Headscarf Debate in Europe".**Muslim World Journal of Human Rights**,Vol.4 ,Issue2.
55. News Archive (2007): Alternative projects to marriage, statistics. **http://www.unmarried.org/ statistics.html**, Retrived at 1/1/2007)
56. Smith, M. (2004). FRANCE: Headscarf ban fuels racism, Islamphobia.February, 18 Retrieved June, 21, **http:// www. greenleft.org.au/back/2004/571/571p17b.htm**
57. Wikipedia,The Free Encyclopedia (2007), Women and Islam. **http://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_Islam.** Accessed Date 3/12/2007.



التمدرس الديمقراطى،
الاتجاه البديل القديم الجديد

أ.د. أمينة التيتون

التمدرس الديمقراطي،



الاتجاه البديل القديم الجديد

د. أمينة التيتون*

شهدت "التربية الديمقراطية" في السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا من الأوساط التربوية في بلاد متعددة من العالم، وصار الحديث عنها وكأنها اتجاه جديد تشهده الساحة التربوية لأول مرة ، بينما يطلعنا التاريخ على أن فكرة التربية الديمقراطية قديمة وعريقة في سياق التنظير التربوي، بدءا من الطرح الاثيني،و مرورا بما كتبه (جون ديوي) في كتابه "الديمقراطية والتربية" الذي يعد مرجعا مهما في هذا المجال، ووصولا إلى ما قام به اليساريون الجدد في الستينيات من دعوات لإنشاء المدارس الديمقراطية، التي انتشرت ونمت حتى اختفت في منتصف السبعينيات على إثر معارضة التيار المحافظ لها.

والحقيقة أنه مثلما مرت الديمقراطية بثلاث موجات تاريخية (حسبما يذكر العالم السياسي "صامويل هانجنتون"- جامعة هارفرد) نختصرها بمايلي :

- موجة أولى- متعلقة بحق التصويت الذكوري- مع بداية القرن التاسع عشر، واستمرت حتى العشرينات، حيث وجدت ٢٩ ديمقراطية، ثم ضعفت هذه الموجة مع صعود موسيليني للسلطة في إيطاليا لتنخفض إلى ١٢ ديمقراطية فقط .
- وموجة ثانية في الأربعينات من القرن العشرين بعد الحرب العالمية الثانية ،بلغت قمتها في الستينات ورفعت الديمقراطيات إلى ٣٦ ديمقراطية، لتعود وتنخفض في منتصف السبعينات.
- وموجة ثالثة شهدها العالم في التسعينات نجحت في مضاعفة عدد الديمقراطيات.

---

* باحثة تربوية وأدبية..

مرت المدرسة الديمقراطية أيضا بموجات ثلاث من الاصلاح التربوي هي بإختصار:

- موجة أولى في العشرينات من القرن العشرين ويمثلها نموذج مدرسة "سمر هيل" في بريطانيا التي أسسها التربوي الاسكتلندي "نيل" (Neil).
- وموجة ثانية،شهدتها الستينيات، ومثلتها المدارس الحرة والمدراس المفتوحة، التي تتميز بأفكار التعليم الحز المشتقة من العزوف عن التربية التقليدية. وعمليات تربوية تهتم بالفرد، وتركيز على أنشطة وطنية. واعتبار التربية والتمدرس اكتشاف للحقيقة، ومصدر حرية يمكن الأطفال من معرفة ما يناسبهم. وتعليم يتمحور حول الطفل وحول الحرية. ومن أشهر المدارس في هذه الفترة مدارس "سودبوري فالي" التي انشأت في عام ١٩٦٨، وهناك الآن ما يزيد عن ٤٠ مدرسة تتبع هذا النموذج في أمريكا وكندا و الدنمارك واسرائيل و اليابان واستراليا وبلجيكا وألمانيا.
- وموجة ثالثة في التسعينات،عرفت بالتربية الديمقراطية، ووجهت الأنظار نحو دمقرطة التعليم. وأدت إلى ارتفاع نسبة التمدرس المنزلي وعدم التمدرس. حتى صار هناك ما يقرب من المائتي مدرسة تمثل عشرات البلدان.وقد تميزت هذه الموجة بخلق قاعدة معرفية نظرية مستقلة تدور حول طرح اسئلة تتعلق بملائمة التمدرس للعيش في مجتمع ديمقراطي.وتدور العمليات التعليمية فيها في مجال اجتماعي، أبعد من أسوار المدرسة، يعنى بالمجتمع وحقوق الانسان.ويركز على أنشطة دولية تدعم الحرية لكونها مصدر الوعي "بعدم المعرفة" و الخيارات التي تنبع من الاخطاء.وتتمحور حول الانسان و الحوار والتعلم مدى الحياة. وتمثلها مدارس"هاديرا" في اسرائيل التي انتشر نموذجها هي الأخرى حول العالم.

تعددية التعليم تعبيرا عن التفرد ومناصرة لحقوق المتعلم

يرى المؤيدون لدمقرطة التمدرس، أن جوهر دمقرطة التربية هو تعددية التعليم، باعتبار التعددية طريقا للاعتراف بالتفرد، واتاحة فرص متساوية ليعبر الأشخاص عن تفردهم. وتهدف التعددية في التعليم إلى تمكين المتعلم من دراسة ما يختاره من مواد، ويعني ذلك أشخاصا يؤمنون بأنفسهم. هذا، وتمنح التعددية قدرة متنامية على احترام الآخرين واعتبار الاختلاف في الآراء فرصة للتعلم، وفرصة للنمو.

وهكذا، ناصرت بلدان عديدة حركة التربية الديمقراطية، ومنذ عام ١٩٩٣ صار هناك مؤتمر عالمي سنوي " مؤتمر التربية الديمقراطية الدولي"، الذي يناقش قضايا هذا النوع من التعليم، وفي عام ٢٠٠٨ بدأت دول أوروبا عقد مؤتمرها الخاص بالتربية الديمقراطية إيمانا منها بضرورة ذلك. وأصدرت المؤتمرات في السنوات الأخيرة ميثاق المتعلم الذي ينص على ما يلي:

"أنا انسان، لدي قدرة فطرية على التعلم. ولدت ممتلئا بالدهشة والفضول، ومدفوعا للتعلم. أنظر إلى نفسي فأراها قادرة على التعلم، وأتوقع أن يراها الآخرون كذلك.

١- لي الحق في بيئة تعلم آمنه.

٢- لي الحق في أن أقبل نفسي كما أنا، ويقبلني الآخرون كما أنا.

٣- لي الحق في أن أحترم وأعرف النجاح على طريقتي.

٤- لي الحق في أن أتعلم بسرعتي الخاصة، وبطريقتي الخاصة.

٥- لي الحق في أن أطرح أي أسئلة لدي، وأقول لم أفهم، والحق في ألا أفهم.

٦- لي الحق في أن أكون مختلفا، وأن تكون لدي ثقافة، وآراء وقيم.

٧- لي الحق في أن أفكر لنفسي، وأحساب السلطة، وأتحرى الحقائق.

٨- لي الحق في أن أعبر عن وجهة نظري بدون أن يسخر أحد مني.

٩- لي الحق في أن أحتاج إلى مساعدة إضافية وأن أطلبها.

١٠- لي الحق في أن أعامل معاملة عادلة، وأفهم عملية وضع الدرجات.

١١- لي الحق في أن أقيم المدرسين وكيفية تدريسهم.

١٢- لي الحق في ألا ابني تقديري لذاتي في ضوء أدائي الأكاديمي.

١٣- لي الحق أن أرسم توقعاتي الخاصة وحدودي، وآرائي، وحقي أن أشعر بالملل،وأن أنجح أو أفشل.

١٤- لي الحق في أن أرتكب أخطاء، وأخاطر، وأن تكون لي أكثر من طريقة، وأكثر من فرصة لأظهر ما تعلمت.

١٥- لي الحق أن أكون جزء من عملية إتخاذ القرارات التي تهم تعليمي، وفصلي، ومدرستي، وتحدد مشاركتي وتتقدم في ضوء عمري وسنتي الدراسية."

وتفسير هذا الميثاق كما يلي:

١. من حقي بيئة خالية من العنف والمخدرات والتهديدات النفسية و الجسدية.

٢. من حقي أن أكون أنا ، أشبه نفسي، وأحدد هويتي. والحق في ألا أحقق صورة شخص آخر لي. وليس من دور المدرسة أن تغير من شخصية الطالب، ولا من هويته الثقافية.

٣. من حقي تحديد نفسي، ووضع معايري للحكم على جهودي بطريقة تتجاوز نظام الدرجات الرسمي. وألا أقارن نفسي، ولا أقارن بأحد.

٤. من حقي أن أعتبر نفسي متفردا. وأتعلم بسرعة مختلفة عن الآخرين. وربما لدي قذرة خاصة في بعض المجالات و المواد وصعوبات في أخرى.

٥. من حقي أن أتبين بأن المعرفة والفهم تأتي من الأسئلة. وأرى أن الأسئلة أهم من الإجابات. حيث تساعدني الأسئلة على تحويل العالم إلـى مصـطلحات أسـتطيع فهمها. وإذا لم أفهم، سأكون قادرا على الاستمرار في طرح الاسئلة، أو أقبل بأن لا يكون لدي معنى حاضر.وأستطيع أن أعيش مع قدر غير عادي من عدم اليقين المربك، و الجدل و الأمور المعلقة، وجملة "لا أعرف" لا تضـايقني. وهـذا لا يعني أنني أريد أن أبحث عن اجابات لدى المدرسين، لأني أريدهم أن يشـجعوني على التعلم بمفردي.

٦. من حقي أن أكون كفرد واعي وفخور بتراثي الثقـافي، وبقيمـي، ولا أخضـع لضغوط لتغيرها، أو التنازل عنها.

٧. من حقي أن أفضل أن انمي احكامي. أريد أن أكون مفكرا ناقدا. دوري كطالـب ليس دور الانسان الآلي ، الذي يتذكر الحقائق بدون فهـم مصـدر البيانـات، أو ينجح في الامتحان وحسب. من حقي أن أرى أن الحقائق قد تتغير، ومن حقي أن اشجع على أن أميز بين الحقيقة و الرأي. وألا أثق بالسلطات التي تحبط الآخرين و تمنعهم من التفكير لمصلحتهم الخاصة.

٨. من حقي ألا يضحك علي أحد، ولا يضايقني أحد، أو يعاقبني لأنني عرضت وجهة نظري.

٩. من حقي ألا اشعر بالاحراج ولا بالخجل من حاجتي للمساعدة، ولا من طلبها، لكي أوظف قدراتي، ربما أحتاج لمساعدة، ويجب أن أحصل عليها دون مقابل.

١٠. من حقي أن توضح لي جميع الطرق و المعايير التي تتحدد من خلالها درجاتي، كأهداف للمقرر، بحيث استجيب بحرية لذلك. كما أتوقع أن تحدد درجاتي بطريقة عادلة.

١١. من غير الطالب، يعرف كيف يؤدي المدرس في الفصل؟ ومن يساعد المدرسين ليصبحوا أفضل غير الطلاب؟ يعرف المدرس ما يصلح للطلاب من خلال تغذية راجعة.

١٢. من حقي أن أتبين بأن الدرجات لا تؤكد الرغبة العميقة ولا الدافعية للتعلم من أجل التعلم، وأن الدرجات ليست هي السبب في التعلم، كما أتبين أن الدرجات وثيقة مهمة تثبت تعلمي، ولكنها بلا قيمة في حد ذاتها،وأن درجات راسب لا تعني أنني فاشل أو غير ذكي.

١٣. من حقي ألا أكون خائفا من الخطأ، ولا من الملل، ولا من الفشل. ومن حقي أن أرى حدودي وأن أعاني لكي لا أخسر في رؤية ما أعتقد أنه الوضع ام لا. بمعنى آخر، أن المتعلين الجيدين يعبروا عن آراهم. في الحقيقة أن تغير طبيعة عقلي هو ما يهمني، أن أفعل أولا أفعل ذلك ،و لست خائفا من النجاح.

١٤. لي الحق وملزم بالتعلم من أخطائي. وأن أرى أخطائي احتمالات مستبعدة، ولذا، أنا أقرب إلى الاجابة، أو إلى الحل، وليس بالضرورة ابعد. ويمكن أن يكون خطائي صديق، وإنذار مساعد. لست محرجا ولا خجل عندما أخمن. ولا ينبغي أن أمتلك إجابة مطلقة ولا نهائية. ولا إجابة ثابتة على كل سؤال. وأتبين بأن الذكاء يمكن أن يعرف ليس في ضوء ما نعرف أو كم نعرف، ولكن في ضوء ما نفعل عندما لا نعرف؟ وأقدر بأني أحتاج لأكثر من فرصة أو لطرق مختلفة لعرض ما نجحت في تعلمه.

١٥. من حقي أن أرى أن الحرية والمسؤولية وجهان لعملة واحدة. وأتعرض للحساب إلا في حدود مسؤوليتي، وقدرتي على الاختيار، وكلما أكبر وأتقدم في المدرسة وفي الحياة وتزيد فرصتي في الاختيار، تزيد مسؤليتي، وواجب النظام التعليمي أن يساعدني بالتدريج لاشارك في مجتمع حر ديمقراطي، وذلك بتوفيرالفرص للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تخص تعليمين، وفصلي، ومدرستي.

وفي ضوء هذا الميثاق يمكن استخلاص ملامح الشخصية الديمقراطية التي يهدف التمدرس الديمقراطي إلى تكوينها،وهي شخصية تجسد القيم الديمقراطية الجوهرية المتمثلة في مراعاة الصالح العام،والعدالة،والحرية،والمساواة،والتنوع. شخصية تفكر لنفسها، وتتميز بالفضول، والوعي بالذات، ولا تكتم مشاعرها وتشارك بإيجابية، وتحترم الآخرين. ويكون تواصلها متعاطف وخالي من العنف.

وهكذا يمكن النظر إلى المدرسة الديمقراطية كمدرسة بديلة،أو مؤسسة تعليمية ذات منهج غير تقليدي وطرق تدريس غير تقليدية، وبرامج مرنة مقارنة بالمدرسة التقليدية. أما المرشح لأرتيادها فهو الطالب الذي:

١- يكره المدرسة- وهذا دليل على وجود خطأ ما في نظام المدرسة، لأن الطفل بطبيعته يحب التعلم.

٢- يجد صعوبة في التعامل مع الكبار،ويقتصرتعامله مع مجموعة صغيرة من أقرانه.

٣- يهتم بالماديات في محاولة لتعويض شعور لديه بالنقص، الأمر الذي يعكس سطحية نظام التعليم الذي يتربى فيه.

٤- يعود من المدرسة مجهدا لأن خبراته التعليمية لا تمنحه طاقه.

٥- يشتكي من صراعات ومن أوضاع ظالمة، مما يعني عدم ملائمة عمليات حل الصراع و التواصل في المدرسة.

٦- يفقد اهتمامه في التعليم المبدع من خلال الفن و الموسيقى والأشكال الفنية الأخرى، مما يعني قصور التشجيع لهذه النواحي، واعتبارها ثانوية مقارنة بالتعلميم الأكاديمي.

٧- يتوقف عن القراءة و الكتابة من أجل المتعة، ويقوم بالحد الأدنى من الواجبات ثم ينصرف إلى أنشطة أخرى هروبا، وهذا يعني أن النشاط الذي ينصرف إليه ليس مقدرا في المدرسة.

٨- يسوف في أداء الواجبات حتى اللحظة الأخيرة، لأن الواجب ممل ولا يثير فضوله.

٩- لا يحكي عن أحداث يومه، لأن شيء مثير لم يحدث.

ويتضح مما سبق :

- أن التمدرس البديل هو في الأساس هروبا من تعاسة التمدرس التقليدي، وضيق أفقه، إلى نوع أرحب من التمدرس الذي يمنح التلميذ حرية في اختيار أنشطته ولا يفرض عليه ما لا يطيق، ويتيح له فرص للنمو، وتكوين الشخصية المتفردة. وتقليل المقاومة التي يمارسها التلاميذ في العادة في مواجهة القوانين في المدرسة التقليدية.

- أن معظم الطلاب في البلاد العربية- إن لم يكن جميعهم- مرشحون لارتياد مثل هذه المدارس، في الوقت التي تخلو فيه المجتمعات العربية من مثل هذه التجارب التي باتت تتكاثر في العالم الغربي وفي اسرائيل.

- أن أنظمة التعليم العربية مطالبة بالتفكير باستحداث التمدرس الديمقراطي كنوع بديل من التمدرس، وهناك تجربة يمنية رائدة في هذا الصدد تمت بمبادرة من منظمة أطفال العالم في اليمن، ومنظمات مدنية أخرى، وهي إقامة مدرسة ديمقراطية كتمدرس بديل لأطفال الشوارع.

- أننا بحاجة إلى "نيل" عربي- التربوي الاسكتلندي التقدمي "الجسور" الذي ناصر حقوق الأطفال وأسس أعرق مدرسة ديمقراطية في العشرينات في بريطانيا ، واحتمل الكثير من المعارضات، والمضايقات الحكومية، إلا أن تجربته أثمرت في النهاية، وكان هذا المد من المدارس الديمقراطية والمدارس الحرة وما شابهها- يناصر حقوق الأطفال العرب، ويحررهم. "نيل" عربي متحمس لضرورة التفكير في شعور الأطفال بالسعادة التي تنمو من الاحساس بالحرية الشخصية. وضرورة اعطاءهم حقوقهم في الأمن، وفي الرعاية و البيئة المحفزة للتعلم التي تحمي

تقدير الذات، والثقة في النفس، وفي القدرات وتتيح فرص للاستكشاف، وتشجع الصغار معرفيا وبدنيا واجتماعيا وانفعاليا. نيل يقدر "اللعب كجزء مهم لنمو الطفل البدني والادراكي، ويدعم ذلك بمدرسين مؤهلين ينظمون أنشطة أسبوعية واسعة التنوع حسب حاجات الأطفال تساعدهم على التفكير بشكل نقدي وبأسلوب مبتكر، فيتعلمون حل المشكلة واتخاذ القرار و يستكشوفون ويجربون بالمحاولة والخطأ.

وختاما، نسأل:هل سينتقل هذا المد من التمدرس الديمقراطي إلينا قريبا؟ وهل سيستمر وينمو حيث ينتشر الآن؟ تلك قضية للمناقشة.

Contents

OPEN FORUM

➤ Democratic Schooling Alternative, Old and New Attitude. 325-334

By Amina Al-Taitoon

Contents

EDITORIAL

EDITOR-IN-CHIEF 4 – 6

RESEARCHES & STUDIES

➢ The impact of Programme proposal based on multiple intelligence theory in science achievement and critical thinking skills among second intermediate students. 9-76

Dr. Khalid Ben Fahd Al Huzafi

Dr. Ebrahim Ben Mohamed Ben Souliman El-Lazaa

➢ The Sofi Idea and its Role in Social Changing (Educational Study of Nageb Mafoz's Novels) 77-172

Dr. Hanan Ahmed Radwan

➢ Learning Faction's Concepts and their applied processes among "Class's teacher" Students at Colledge of Education 173-210

Dr. Mohamed Ebrahim Rashed

➢ Azhar University Girl Student's awareness of issues related to woman's rights in Eslam (field study) 211-322

Dr. Mohamoud Sediq Sultan *Dr. Ashraf Megahed*

Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education, to The Folling
Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E_ Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 14
No.54

December 2008
Special Issue

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACI

With :
-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Educat
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوا مع IBM
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه .

الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovation Research in Arab Eductation & Human Development

- The impact of Programme proposal based on multiple intelligence theory in science achievement and critical thinking skills among second intermediate students.

  Dr. Khalid Ben Fahd Al Huzafi

  Dr. Ebrahim Ben Mohamed Ben Souliman El-Lazaam

- The Sofi Idea and its Role in Social Changing (Educational Study of Nageb Mafoz's Novels).

  Dr. Hanan Ahmed Radwan

- Learning Faction's Concepts and their applied processes among (Class's teacher) Students at Colledge of Education.

  Dr. Mohamed Ebrahim Rashed

- Azhar University Girl Student's awareness of issues related to woman's rights in Eslam (field study).

  Dr. Mohamoud Sediq Sultan

  Dr. Ashraf Megahed

Volume 14

Number 54

December 2008

Fixed Sections

- Prospectives
- Book Review
- Open Forum
- Educational Experiences
- Symposia and Conferences
- Education Pioneers
- New Publications
- Strategic Reports